

ALESSANDRO DA SILVA GUIMARÃES

**CRÍTICA DA RAZÃO EXCLUDENTE: DESVELANDO
NOVAS RACIONALIDADES A PARTIR DAS
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel.

VITÓRIA

2014

ALESSANDRO DA SILVA GUIMARÃES

**CRÍTICA DA RAZÃO EXCLUDENTE: DESVELANDO NOVAS
RACIONALIDADES A PARTIR DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Hiran Pinel (Orientador)

**Profª Drª Denise Meyrelles de Jesus
(Universidade Federal do Espírito Santo)**

**Profª Drª Edna Castro de Oliveira
(Universidade Federal do Espírito Santo)**

**Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi
(Universidade Federal de Sergipe)**

**Profª Drª Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera
Delboni (Universidade de Vila Velha)**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Guimarães, Alessandro da Silva, 1981-

G963c Crítica da razão excludente : desvelando novas racionalidades a partir das pesquisas em educação especial numa perspectiva inclusiva / Alessandro da Silva Guimarães. – 2014.

282 f.

Orientador: Hiran Pinel.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Razão. 4. Fenomenologia. 4. Hermenêutica. I. Pinel, Hiran. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

“Existe é homem humano. *Travessia.*”

(GUIMARÃES ROSA, 1994, página 875)

AGRADECIMENTOS

Aos Deuses, forças imanentes que nos movem;

A toda minha família, pelo apoio e carinho que sempre encontrei em todas as minhas decisões;

Ao meu orientador, Hiran Pinel, pela liberdade de me permitir produzir a partir do lugar de onde sou;

À professora Denise Meyrelles de Jesus, minha grande referência durante todo processo de doutorado;

À Márcia Roxana Cruces Cuevas, amiga e companheira de doutorado, que foi braços e ouvidos tantas vezes; foi uma grande dádiva te encontrar;

À Alexandra dos Santos Oliveira, pela generosidade e o carinho de sempre;

À Miriã Lúcia Luiz, pelos encontros alegres e as conversas cheias de entusiasmo;

Às professoras Edna Castro de Oliveira e Tânia Delboni, pelas valiosas contribuições no processo de qualificação e agora na defesa deste trabalho;

À professora Rosana Carla Givigi, que aceitou com tanta gentileza fazer parte deste momento de defesa;

Aos amigos que acompanharam mais de perto minha passagem pelo doutorado: Carlos Miranda, Claudimeia Almeida, Deonato Feltz Junior, Gessé

Paixão, Jaqueline Marcelino, Julmar Santos, Paulo Henrique, Sulamyta Pinto, Valéria Teriquelhe e Wesley Costa;

À pretinha, ser saltitante, de olhos alegres e curiosos, em seu modo vira-latas de ser, pela companhia fiel nos momentos de escrita diante do computador;

Ao Carlos e a Marcita pelo *abstract* e pelo *resumen*;

Ao grupo de orientandos do professor Hiran Pinel pelos encontros alegres e os momentos coletivos de troca e discussão;

A turma 08 de doutorado;

Ao PPGE-UFES, por me possibilitar estar concluindo mais esta etapa;

A você, que está lendo este trabalho, obrigado!

RESUMO

O objetivo desta tese é produzir uma reflexão hermenêutica e fenomenológica acerca dos saberes e fazeres que vêm sendo produzidos a partir de pesquisas que tratam da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular. Buscou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica que debruçou-se na produção de conhecimento relativa a dissertações e teses que foram produzidas no PPGE-UFES entre os anos de 2000 e 2010 que buscaram analisar os saberes-fazeres inclusivos que vêm se constituindo a partir da inserção de alunos com necessidades especiais nos espaços-tempos das escolas comuns. Procurou-se num primeiro momento traçar o estado da arte de tais trabalhos de pesquisa para, posteriormente, compreendê-los numa dimensão filosófica. Como resultado concluiu-se que estas pesquisas apontam movimentos profundamente ambíguos e paradoxais, revelando uma profunda crise de um modelo de racionalidade excludente que encontra-se enraizado em nossa cultura e no cotidiano das escolas. Frente a esse quadro, procura-se compreender, a partir das pistas e rastros deixados pelas dissertações e teses pesquisadas, como vêm se configurando outras formas de racionalidades que instauram novas formas de ensinar-aprender conjugadas aos diferentes modos de ser-sentir-conhecer o mundo.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Fenomenologia. Hermenêutica. Razão excludente

ABSTRACT

The aim of this thesis is to produce a hermeneutic and phenomenological reflection on the practical know-how/“savoir faire” that have been produced from research dealing with the inclusion of students with special needs in regular schools. It was intended a search of bibliographic nature which focused on the production of knowledge concerning dissertations and theses that were produced in PPGE-UFES between the years 2000 and 2010 that sought to analyze the inclusive practical know-how/“savoir faire” that have come with the inclusion of students with special needs in the “spaces-times” of regular schools. It was attempted at first describe the state of the art of such research work to later understand them in a philosophical dimension. As a result, it was concluded that these studies show deeply ambiguous and paradoxical movements, revealing a profound crisis of an excluding rationality model that is ingrained in our culture and daily life of schools. Given this background, we seek to understand, from the tracks and trails left by dissertations and theses researched, how it has been shaped other forms of rationalities which establish new ways of “teaching-learning” combined with different ways of “being-feeling-knowing” the world.

Keywords: Special Education. Inclusive education. Phenomenology. Hermeneutics. Excluding reason.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es la de producir una reflexión hermenéutica y fenomenológica sobre los conocimientos y prácticas que se han desarrollado a partir de las investigaciones que tratan de la inclusión de alumnos con necesidades especiales en las escuelas comunes. Buscamos una investigación de naturaleza bibliográfica que se inclinó en los conocimientos presentes en disertaciones y tesis que se produjeron en PPGE-UFES entre los años 2000 y 2010 que pretendían analizar los conocimientos y prácticas inclusivos que se han constituidos a partir de la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en los espacios-tiempos de las escuelas comunes. Se intentó en un primer momento para rastrear el estado de la técnica de este tipo de trabajo de investigación para comprender más tarde en una dimensión filosófica. Como resultado, se concluyó que estos estudios muestran movimientos profundamente ambiguos y paradójicos, revelando una profunda crisis de un modelo de racionalidad excluyente que está arraigada en nuestra cultura y la vida cotidiana de las escuelas. Ante esta situación, tratamos de entender, las pistas y senderos dejados por las disertaciones y tesis investigadas, cómo se configuran otras formas de racionalidades que establecen nuevas formas de enseñar-aprender conjugadas con diferentes modos de ser-sentir-saber el mundo.

Palabras claves: Educación Especial. Educación Inclusiva. Fenomenología. Hermenéutica. Razón excluyente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO: DESVELANDO TENSÕES E AMPLIANDO A IDEIA DE RAZÃO DIANTE DOS MOVIMENTOS DE UM NOVO HORIZONTE HISTÓRICO	38
1.1 MODERNIDADE, RACIONALIDADE E EMANCIPAÇÃO: A CRÍTICA POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICA A PARTIR DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS	38
1.2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CRÍTICA: BUSCANDO OS LIMITES E OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	45
CAPÍTULO 02: FENOMENOLOGIA, HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO: CONFIGURAÇÕES ENTRE A RAZÃO E A EXISTÊNCIA	57
2.1 PENSAR COMO EXISTIR, SENTIR E SER: ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE FENOMENOLOGIA	57
2.2 A RAZÃO NO MOVIMENTO DE <i>LÓGOS</i> (λόγος) E DE <i>ALETHEIA</i> (ἀλήθεια) NA BUSCA DE UM EDUCAR COMO ABERTURA PARA AS DIFERENÇAS: ALGUMAS PISTAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA	62

2.3 RAZÃO, EXISTÊNCIA E ANGÚSTIA: A ANALÍTICA EXISTENCIAL HEIDEGERIANA A PARTIR DOS CONCEITOS DE <i>DASEIN</i> (SER-NO-MUNDO) E CUIDADO (<i>SORGE</i>) NO CAMINHO DE UM EDUCAR <i>DE-PARA-COM</i> AS DIFERENÇAS _____	74
---	----

CAPÍTULO 03: CAMINHOS METODOLÓGICOS _____	93
--	-----------

CAPÍTULO 04: DESVELANDO TEMPOS-ESPAÇOS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS _____	112
--	------------

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS _____	112
----------------------------------	-----

4.1.1 O tempo-espaço linear e a homogeneização no espaço das escolas _____	115
--	-----

4.1.2 Tempo de fazer-se com, trabalhar-com...quebrando o solipsismo cartesiano _____	117
--	-----

4.1.3 O urgir de tempos-espaços de mudanças _____	118
---	-----

4.1.4 Múltiplos tempos-espaços de ensinar-aprender _____	120
--	-----

4.1.5 Escola inclusiva como espaço de (re)construção, de criação, de <i>vir-a-ser</i> a partir de novos saberes-fazeres _____	122
---	-----

4.1.6 Movimentos de inclusão-exclusão _____	125
---	-----

4.1.7 Tempos-espaços de formação _____	126
--	-----

4.1.8 Educação Especial e inclusão dentro dos tempos-espços da escola regular _____ 128

4.1.9 Tempos-espços de resistências _____ 132

4.1.10 Tempos-espços constituídos entre as famílias dos sujeitos da educação especial e as escolas de ensino regular _____ 134

4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DESVELAMENTO DE TEMPOS-ESPAÇOS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS _____ 136

CAPÍTULO 05: O SER PESQUISADOR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA _____ 147

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS _____ 147

5.1.1 O pesquisar como abertura, escuta e desvelamento _____ 149

5.1.2 As pesquisas em educação inclusiva e a força da história como inusitado e como acontecimento _____ 156

5.1.3 O pesquisador como autor e como ator _____ 158

5.1.4 O *ethos* do espanto e a produção de outras perspectivas sobre o que é educar _____ 161

5.1.5 O processo de pesquisa e o desvelamento dos possíveis: o pesquisador como inventor-desvelador _____ 163

5.1.6 Tensões, conflitos e incertezas: o fazer-pesquisa e as turbulências do caminhar _____ 166

5.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SER-PESQUISADOR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA _____ 167

CAPÍTULO 06: DESVELANDO MODOS DE SER-SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL _____ 178

6.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS _____ 180

6.1.1 Deficiência como algo intrínseco ao sujeito da educação especial _____ 184

6.1.2 Invisibilidade dos sujeitos da educação especial _____ 186

6.1.3 Críticas aos modelos clínicos e médicos e sua forte relação com a educação especial hoje _____ 187

6.1.4 Os sujeitos da educação especial: outros olhares e movimentos a partir de uma perspectiva do cuidado _____ 189

6.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS MODOS DE SER-SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL _____ 191

CAPÍTULO 07: O SER-EDUCADOR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA _____ 205

7.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	205
7.1.1 O ser-educador no movimento das mudanças	207
7.1.2 Educador como criador-desvelador: criando, recriando e reconstruindo conceitos e atitudes a partir de um educar com e para as diferenças	209
7.1.3 Ser educador a partir de uma racionalidade colaborativa: trabalhar-com, aprender-com, (re)fazer-se-com	213
7.1.4 Críticas a questão do tecnicismo	216
7.2 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SER-EDUCADOR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	218
8 DAS MARGENS AOS CENTROS - (RE)DESENHANDO NOVAS RACIONALIDADES A PARTIR DE PISTAS E INDÍCIOS PRESENTES NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	227
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
10 REFERÊNCIAS	269

INTRODUÇÃO

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 436)

Finalizar uma tese é uma experiência bastante árdua e paradoxal, especialmente quando nos lançamos em uma área do saber na qual não somos “especialistas”. Tento aqui, em algumas linhas, resumir a trajetória que me levou a escrever este trabalho. Primeiramente, é importante ressaltar que não sou especialista no campo da educação especial, embora tenha vivido, como professor em escolas de nível fundamental e médio, os paradoxos cotidianos que envolvem a inclusão de sujeitos da educação especial em escolas de ensino regular. Minha formação inicial, em nível de graduação, deu-se no curso de licenciatura em ciências sociais, curso concluído em 2005. No mesmo ano ingressei no curso de filosofia, o que influenciaria profundamente minha visão acadêmica e existencial nos anos que se seguiram. Durante a graduação em filosofia na Universidade Federal do Espírito Santo cursei disciplinas com professores que se dedicavam aos estudos da fenomenologia e, assim, foi-me apresentado autores como Heidegger, Husserl e Merleau-Ponty. Depois de concluído o mestrado, ingresso no doutorado na linha de “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas” no ano de 2011 e a leitura de trabalhos de pesquisa sobre os processos de inclusão me trouxeram um desejo que materializou-se nesta tese: compreender, a partir de um olhar explicitamente filosófico, o que tem sido produzido, em termos de pesquisas, nas dissertações e teses que têm se debruçado sobre os processos de inclusão de sujeitos com deficiência nas escolas de ensino comum. Naturalmente, assumo muitos riscos ao optar por um caminho como esse. Todavia, como um estrangeiro a admirar um país que está sendo descoberto, tentarei traduzir esse olhar buscando relacionar o campo da educação especial e as reflexões trazidas pela filosofia, não esquecendo que falamos a partir de um determinado momento da história, de um tempo que se encontra em devir.

Afinal, somos seres temporais. Os únicos seres que têm consciência de sua própria morte, de sua própria finitude. Estamos no tempo, constituímos-nos no tempo, somos o tempo¹. O homem carrega em si e para si a consciência da morte, compreendida não como algo oposto à vida, mas inerente à própria vida. Ao construir um modelo idealizado de homem alicerçado na ciência moderna olvidando a multiplicidade ontológica do que denominamos homem, produzimos uma *epistémé* perversa que vem há séculos produzindo a exclusão. Com a ciência moderna almejamos negar a morte, mas, em nome desse desejo, dessa vontade de poder que se arrebatava de nossa ambição de alcançar o lugar de deuses, produzimos várias mortes daqueles que estão longe desses modelos idealizados. Falamos aqui da morte em sua acepção mais ampla possível – morte simbólica, morte política, morte cultural, morte física. Nesta tentativa de fugir à sua própria morte o homem ocidental moderno acabou por decretar a morte de tantos outros: os “deficientes” – tomados como seres incompletos, que representam um déficit em relação aos padrões ideais de corpo, de movimentos, de sensações, de sentidos; e também dos “loucos” – aqueles que estavam distanciados da razão; além de tantos outros que se encontram na linha da exclusão (negros, pobres, homossexuais, etc). E o espaço da escola de ensino regular reflete diretamente esse genocídio histórico que a exclusão desses sujeitos produziu. Por tudo isso, o movimento que vem se instaurando em nosso país na construção de uma educação inclusiva torna-se um momento de importância singular na história da educação brasileira.

¹ Ao buscarmos desvelar um fenômeno devemos perceber que isso significa sempre partir de uma pré-compreensão consciente que trazemos e que, na verdade, faz parte da própria relação que estabelecemos com o mundo, especialmente se compreendido em seu aspecto histórico. Nessa dimensão, essa pré-compreensão seria uma condição de possibilidade da compreensão do sentido, pois como explicita Ferreira (2009): “A ‘pré-compreensão’ é um termo heideggeriano e remete a uma hermenêutica que não deixa de ser uma fenomenologia, mas que transforma essa fenomenologia acrescentando-lhe a interpretação prévia do mundo como uma condição positiva e constitutiva da compreensão. Essa interpretação nos conta que na lida com o *mundo já estamos sempre em uma pré-compreensão daquilo que queremos conhecer*. Não falamos, portanto, de um preconceito, mas falamos que a nossa própria lida com os fenômenos já nos coloca nesse âmbito de uma compreensão prévia” (FERREIRA, 2009, p. 145)

Segundo Baptista (2006) a própria presença dos alunos reconhecidamente tidos como “diferentes” nas escolas regulares pode contribuir inclusive para que se questione a efetiva capacidade das escolas e dos próprios sistemas educacionais para que se possa, dessa forma, promover uma educação voltada para todos. Essas mudanças, é importante que se destaque, vão além de um nível meramente instrumental e/ou normativo por trazerem consigo toda dimensão ética tão característica do processo de ensino-aprendizagem, pois, afinal, essas mudanças que tanto almejamos no âmbito de uma educação inclusiva “[...] transcendem o nível da didática e, segundo acredito, exigem prioritariamente uma discussão ética sobre as possibilidades e os limites do ato de ensinar/aprender” (BAPTISTA, 2006, p. 91). A própria discussão que é trazida à tona em relação aos sentidos da inclusão remetem a um passado recente que, problematizado a partir do horizonte histórico que se constitui a partir da perspectiva de uma educação inclusiva, nos levam a diferentes perguntas e questionamentos colocados por Baptista (2006, p. 91): “[...] incluir quem, incluir por que e incluir para quê? [...] Onde devem ser educados os alunos (em geral)? Qual é a capacidade da escola e dos educadores de reinventarem a sua prática? Que princípios devem dar suporte aos projetos educativos que identificamos como ‘de qualidade’?”.

Ainda de acordo com Baptista (2006) a partir do movimento inclusivo na escola regular de ensino, o debate que tem se construído em torno desse tema apresenta como evidente vantagem o próprio destaque em relação às novas possibilidades de intervenção educativa que se constitui a partir dessa conjectura. A trama que se estabelece a partir do encontro dessas diferenças traz consigo um potencial provocador que nos faz repensar aquilo que, em termos de processos educativos, está institucionalizado. Deste modo:

[...] O encontro com os sujeitos considerados ‘anormais’ deveria ser potencializador de uma análise que coloca em destaque as relações e a necessária implicação dos sujeitos e das instituições na produção contínua de novas ‘desvantagens’ (e de possíveis experiências de aprendizagem (BAPTISTA, 2006, p. 91).

Cabe-nos pensar aqui, portanto, nas implicações em termos de uma *práxis* educativa ao assumirmos a inclusão como princípio constituinte da ação educativa, o que nos leva também a redimensionar nossos próprios saberes-fazeres como profissionais da área de educação. Como o próprio Baptista nos provoca a pensar “[...] É justamente nesse movimento de colocar-se em questão um dos pontos-chave para a análise que contextualiza, inclui e redimensiona as nossas posições” (IBIDEM).

Buscando uma analogia com o Grande Sertão de Guimarães Rosa quando nos diz que “[...] o sertão é do tamanho do mundo” (ROSA, 1994, p. 96) nos permitimos afirmar que o movimento pela inclusão nas escolas hoje é do tamanho da educação. Pensar a educação especial numa perspectiva inclusiva não se limita, de nenhuma forma, a fechar essa discussão na(s) necessidade(s) específica(s) de determinados(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais. Significa, isso sim, (re)pensar a educação em sua totalidade, buscando a partir do encontro com o outro, problematizar o que é educar. Caso não ocorra esse diálogo poderemos produzir tão somente dispositivos normatizadores que, em última instância, reproduzem uma forma de colonialismo e perpetuam desigualdades.

Como afirma Skliar (2003), em entrevista concedida à folha dirigida, “[...] Ou se entende a pedagogia como conversação com os outros e entre os outros, ou partiremos para normatizar esses outros para que sejam ‘quase’ como ‘nós’. Até parecidos, mas nunca idênticos” (SKLIAR, 2003). Nesse sentido, a ética assume um papel primordial, pois devemos nos assumir *com o outro*, assumindo que essa relação pede uma nova forma de racionalidade que vá além do discurso racionalista e tecnicista que tem historicamente pautado o campo das políticas educacionais². Esse pesquisador nos provoca a refletir,

² Nesse aspecto, ao falar da formação do professor a partir de uma perspectiva da inclusão, Skliar (2003) afirma que “[...] A formação deveria se orientar muito mais no sentido de fazer

inclusive, uma questão que pode ser chave quando pensamos a inclusão como princípio diretor da educação em sua totalidade que é pensar as diferenças não como algo a ser somente conhecido e respeitado, mas assumi-las como possibilidades criadoras, que podem se constituir nos encontros entre essas diferenças já que:

[...] A questão, não é respeitar as diferenças, mas perceber as diferenças como possibilidade. Não há como se despir das diferenças próprias para começar a respeitar outras diferenças. Esse seria um exemplo de uma diferenciação política, quer dizer, da pretensão de que algumas diferenças valem mais ou menos do que outras. A pergunta deveria ser não o que é o preconceito, mas de quem é o preconceito. Quer dizer, compreender as origens e as formas em que o preconceito é disseminado como discurso de poder e que nos faz pensar que se trata de algo natural, irremediável e inevitável. Uma parte da educação especial tem conseguido ir para além dos preconceitos e entrar numa relação dual com aqueles sujeitos nomeados como deficientes. Trata-se de experiências onde a educação especial não é obsessiva em determinar “quem é outro”, mas em afirmar as diferenças, todas as diferenças, como ponto de partida pedagógico. Outra parte da educação especial continua a ser colonialista, no sentido de impor somente uma possibilidade de língua, de aprendizagem, de inteligência, de corpo. (SKLIAR, 2003)

Podemos aqui, partindo da proposta trazida por Skliar (2003), traçar relações muito próximas com as ideias trabalhadas por Heidegger e também por Boaventura de Souza Santos. No caso de Heidegger, ao colocar o homem como *ser-no-mundo (Dasein)* que está sempre aberto às novas possibilidades de existência, esses encontros podem ser potencializadores no sentido de desvelar novas configurações existenciais, ao passo que essas mesmas configurações, por sua vez, fomentam a produção de novas racionalidades - entendendo, a partir de um princípio hermenêutico, que uma racionalidade está sempre pautada em uma existência que é histórica. Ao pensarmos esses novos

com que os professores possam conversar com esses outros e que possam oferecer, dar a eles a possibilidade de conversarem entre si. É por isso que considero que há uma outra dimensão no processo de formação, para além das questões de conhecer ‘textualmente’ ao outro, do saber ‘científico’ sobre o outro: é aquela dimensão que tem a ver com a vibração em relação ao outro, à ética, à responsabilidade que se tem com o outro. Se continuarmos a formar professores que tenham somente um discurso racional e técnico em relação aos alunos, mas não no sentido de que ele possa pensar e viver a experiência deles, o panorama continuará sendo obscuro e esses sujeitos continuarão a ser pensados e tratados como anormais, que devem ser punidos” (SKILIAR, 2003).

modos de *ser-saber* desvelados nesses encontros (que é o que compreendemos aqui por novos modelos de racionalidades – assim, no plural) o pensamento de Boaventura de Souza Santos pode ser extremamente fértil por oferecer bases epistemológicas que nos permitam refletir diferentes formas de racionalidades que se constituem no mundo da vida, levando em conta as dimensões de poder que aí se estabelecem.

Tomamos essas questões como inerentes ao objetivo central de nossa tese que é produzir um discurso filosófico, partindo de uma perspectiva hermenêutico-fenomenológica, através do diálogo com as dissertações e teses do PPGE-UFES que tomam a educação especial na perspectiva da inclusão, procurando, nesse caminho, compreender como esses trabalhos de pesquisa têm desvelado esses diferentes saberes-fazeres que vêm se constituindo em diferentes tempos-espacos escolares que compartilham uma mesma perspectiva histórica, ou seja, uma educação para todos, onde a escola regular de ensino seja um espaço de vivências com as diferenças, possibilitando a constituição de novos modos de ser-saber que podem se dar nesses encontros, fomentando, desse modo, a produção de novas formas de racionalidades que questionam profundamente um modelo de racionalidade que ainda é bastante impregnado na nossa história da educacional e no cotidiano das escolas, que denominamos razão excludente.

Para tanto, buscaremos traçar, em um primeiro momento, aquilo que denominamos de “estado da arte” dos trabalhos defendidos no PPGE-UFES que pesquisaram, no cotidiano das escolas regulares de ensino, o processo de inclusão dos sujeitos da educação especial nesses espaços para, posteriormente, buscar um diálogo entre os próprios trabalhos remetendo-os, a uma produção crítico-discursiva no âmbito filosófico que possa nos auxiliar a compreender melhor os próprios desafios que a produção de conhecimento nesse campo do saber tem nos colocado partindo das descobertas apontadas por essas pesquisas. É importante destacarmos aqui ainda que, diante de tais

objetivos, partiremos - em termos teóricos, filosóficos e epistemológicos que fundamentarão nosso caminho ao longo dessa proposta de tese – de diferentes referenciais que buscaremos entrelaçar ao longo de nossa pesquisa. Por entendermos que os diferentes saberes e fazeres produzidos e (re)criados a partir dos processos de inserção dos sujeitos da educação especial na escola comum são, antes de qualquer coisa, perpassados por diferentes racionalidades, que estão intrinsecamente ligadas aos movimentos histórico-existenciais (produzindo assim, formas de racionalidades vividas-sentidas e marcadas pela provisoriedade e por sua constante reinvenção – entendemos que reinventar a razão é, antes de qualquer coisa, reinventarmo-nos a partir dos diferentes modos de *ser-no-mundo*). Partiremos da crítica a ideia de uma razão excludente, buscando algumas pistas deixadas por Boaventura, mas buscando interpretá-las a partir de um olhar existencial.

Numa dimensão fenomenológica, buscaremos, sobretudo, aprofundarmo-nos nas reflexões de Martin Heidegger, especialmente alguns conceitos fundamentais presentes em sua analítica existencial, e também dialogaremos com a hermenêutica de Gadamer, em especial por ambos (tanto Heidegger quanto Gadamer, que foi seu sucessor) tratarem da história sem cair em determinismos, mas desvelando a própria historicidade a partir dos movimentos contínuos da própria existência. Graças ainda a nossa proposta de um olhar crítico-filosófico a partir das pesquisas em educação inclusiva e do momento histórico que as perpassa (pois pesquisar a inclusão é também posicionar-se social e historicamente a favor de uma escola inclusiva e de uma educação para todos) elegemos também Friedrich Nietzsche como importante interlocutor, sobretudo por tratar-se de um dos maiores questionadores da razão hegemônica que se fortaleceu na modernidade e que tem produzido um processo de exclusão em diversos níveis³.

³ Daí o título inicial de nosso projeto de pesquisa: “crítica da razão excludente [...]”

Devemos, ainda, chamar a atenção para o fato de Nietzsche ser um grande precursor da própria hermenêutica, como veremos ao longo desse trabalho, além do fato de ter influenciado profundamente as ideias filosóficas de Heidegger e do próprio Gadamer. Devemos estar atentos para o fato de que Nietzsche não nos convida apenas a ler seus livros, mas seu convite é para que possamos, antes de qualquer coisa, comê-los, devorá-los, deliciarmo-nos num banquete filosófico, numa antropofagia do saber. Seus escritos são para ser degustados, como ele próprio nos fala no livro “A Gaia ciência” (2011):

MEINEM LESER

*Ein gut Gebiss und einen guten Magen –
Diess wünsch' ich dir!
Und hast du erst mein Buch vertragen,
Verträgst du dich gewiss mit mir!*

AO MEU LEITOR

Bons dentes e bons de estômago –
Eis o que lhe desejo!
Se der conta do meu livro,
Certamente se dará comigo!

(NIETZCHE, 2011, p. 42)

Dessa forma, através da interlocução entre as reflexões trazidas por esses e outros pensadores e a produção científica no campo da educação especial numa perspectiva inclusiva no âmbito do PPGE-UFES caminharemos na busca de uma produção discursiva que nos leve a refletir não apenas os limites que estes trabalhos poderão nos apontar, mas, sobretudo, para vislumbrar o campo de possibilidades (imersas nas dimensões sociais, afetivas, existenciais, cognitivas) que eles podem nos abrir para pensarmos novas configurações da própria razão que promovam diferentes formas de educar e aprender que estão imbricadas na própria existência – por isso falaremos em diversos momentos desse trabalho em saber-ser, ou seja, de uma (ou várias) racionalidade(s) existencializada(s). Afinal, perceber essas diferentes racionalidades implica em

estar atento aos movimentos plurais contínuos que caracterizam a própria existência.

Nesse aspecto, ao pensarmos o processo de inclusão devemos perceber os movimentos de tensão que se constituem entre novos modos de ser-agir-pensar a realidade a partir das práticas de inclusão em relação às estruturas e aparatos sociais já institucionalizados e internalizados por todos nós desde nossas ações mais corriqueiras. Buscar uma educação *de-para-com* as diferenças partindo da crítica ao modelo hegemônico de racionalidade que vivemos é, sobretudo, pensar nas possibilidades de criação de novas formas de tempos/espços que materializem, de algum modo, a própria diversidade que caracteriza a existência humana.

Para deixar nossos conceitos-chave mais claros e precisos desde o início, afirmamos, desde já, que por razão excludente entendemos uma noção que se aproxima daquilo que Boaventura de Souza Santos denomina em dois conceitos críticos por ele desenvolvidos, a saber, a razão metonímica, por um lado e a razão proléptica, por outro. Nesse aspecto, para iniciar uma compreensão crítica acerca da razão excludente, “Boaventurar-se” é preciso. Ao longo da tese, explicitaremos mais detalhadamente essas noções trazidas por Boaventura de Souza Santos, mas, por ora, podemos afirmar que, aquilo que aqui caracterizamos como razão excludente tem as mesmas características de fomentarem um saber impositivo, dominador, totalizante e linear, tal como o faz a razão metonímica e a razão proléptica. Entretanto, ao falarmos de uma razão excludente, referimo-nos também a uma forma de racionalidade que traz consigo uma verdadeira violência ontológica ao ignorar e/ou suprimir os diferentes modos de *ser-sentir* o mundo. A razão excludente, dentro da atmosfera fria e calculadora que a envolve, não desenvolveu uma sensibilidade suficiente para perceber que o fazer-se humano não é algo meramente representacional, mas é movimento de abertura que se faz nos encontros, que vai perfazendo um movimento constante de (re)fazer-se a partir

do encontro com o outro. Assim, ao invés de ser uma razão fria e estática, falamos aqui de outras dimensões de racionalidade e, se por um lado, elas não são representações prontas, ideias já pré-concebidas, entendemos que elas devem ser criadas e desveladas no encontro criativo e revelador *de-para-com* as diferenças, buscando no movimento desses encontros um caminho possível entre o espanto (de nós mesmos) e o acolhimento (do outro), percebendo que a cada encontro nós não somos mais os mesmos – somos transformados. Por isso, como grande metáfora ou símbolo das novas racionalidades as quais acreditamos estarem também no âmbito do devir, trazemos o fogo como elemento primordial, tal como Heráclito havia colocado.

Para este grande pensador originário, o fogo representa o princípio de todas as coisas, pois o fogo traz em si a imagem da transformação, do movimento, das coisas em sua realidade sempre fluída – por isso, a grande expressão de Heráclito, que marcará toda a posterior história do pensamento ocidental diz que “tudo flui” (*Panta rei*). Todavia, perdemos essa dimensão originária do pensamento, pois a razão excludente, obcecada pela fixidez das formas, por um desejo íntimo de dominar transformando em abstração gélida, em conceitos e representações que operam pela lógica da adequação apriorística, abandona ou ignora esse lugar de produção da vida que é o lugar do movimento, do fluxo e do encontro com o mundo e com os outros. Por isso Heráclito irá nos conduzir a outra dimensão do *lógos*, a saber, do *lógos* em sua dimensão viva de *legein*, de acolhimento, abertura aquilo que vem ao nosso encontro. Por isso, partindo em direção a um outro *olhar-sentir* a própria razão, somos fogo, porque se a razão é regida pela pulsação da vida, ela é produzida nos encontros dos diferentes, assumindo os contornos dos conflitos que nos força, a todo momento, repensar aquilo que tinha respostas tão óbvias.

A compreensão, no sentido de Heráclito, está na dimensão do *aión*, tempo da vida que é movimento incessante, tempo de entregar-se no jogo das coisas que acontecem a todo instante, nas coisas mais pequenas e elementares. Não

falamos aqui, portanto, de um tempo que tentamos manipular, subjugar, dominar, mas de um tempo em que nos entregamos e nos abrimos às coisas que fluem, que se transformam a todo momento, revelando o espetáculo da vida em seus contrastes, em seu eterno ir e vir. Por isso, estar nesse tempo não é agarrar-se a regras pré-estabelecidas, mas lançar-se na abertura àquilo que nos cerca, aos encontros que acontecem cotidianamente e que são potencial forças de recriação de nós mesmos já que nos reinventamos a partir dos contrastes, das diferenças. *Aión* é o tempo do lúdico, do criar a partir da entrega – e criar a partir da entrega e da abertura⁴ é des-velar, como explicita Martin Heidegger, tendo em vista que

“[...] O *lógos* é, assim, essa força operativa que *abre* o mundo e permite compreender como os entes podem fazer sentido. É, então, o *lógos* que permite falar acerca do sentido do ser. Ser que não se dá como simples presença de um ente, mas *acontece* na relação conjuntural de uma abertura fundamental. Ora, essa abertura fundamental onde habita o *lógos* é o que Heidegger chama de verdade.” (SCHIOCHETT, 2009, p. 138).

Se é inegável que hoje, num mundo no qual a diversidade é um tema cada vez mais urgente na pauta do dia, a questão da inclusão torna-se uma demanda social imediata, por outro lado não podemos negar o profundo mal-estar em que nos encontramos ao não termos respostas para tantas questões que nos interrogam quando buscamos produzir relações sociais nas quais as diferenças não sejam apenas respeitadas, mas que tornem-se uma base fundamental na reconstituição significativa dessas mesmas relações. E esse mal-estar, traduzido em forma de angústias e incertezas diante do que se fazer, tem chegado com uma força intensa às escolas de ensino regular na medida em que elas têm caminhado, mesmo a passos lentos, para tornarem-se um espaço

⁴ Lembremos aqui ainda que Heidegger nos provoca a pensar em um tempo que também é devir, pois ele parte da própria dimensão do poder-ser. Assim, “[...] para Heidegger, é pela pergunta pelo que *pode* ser, pelo que não está dado simplesmente presente, que se pode colocar mais radicalmente a pergunta pelo sentido do ser. E é nesse registro que a interpretação do ser como verdade pode surgir e servir como crítica às noções tradicionais de ser que pensam o ser do ente ainda a partir de algo alheio ao que se dá na vivência prática e cotidiana do homem. (SCHIOCHETT, 2009, p. 139).

compartilhada *para-com* as diferenças. Nesse aspecto, torna-se mister provocarmos um questionamento mais radical desse processo para que, assumindo os conflitos inerentes a ele, possamos, coletivamente, estabelecer apostas, estratégias, sempre assumindo os riscos, pois apostar na vida é sempre colocar nossas certezas em risco.

Partindo, ainda, do princípio de que todos os saberes-fazer são constituídos a partir de formas instituídas-instituintes de tempo e de espaço, é importante esboçarmos uma crítica da escola enquanto um espaço segregador que opera partir da lógica temporal construída sob os fundamentos do pensamento moderno. E essa temporalidade se caracteriza pelo ritmo do tempo *kronos*. E *kronos*, como bem sabemos, é linear, universal, controlado e controlador. É o ritmo de uma sociedade estritamente cartesiana, operando por uma lógica universalista que pode – e deve – ser questionada quando pensamos outra realidade que abarque as diferenças. Pensar uma realidade social a partir das diferenças, desse modo, significa (re)pensar o homem em sua totalidade, assim como pensar uma educação inclusiva é (re)pensar a educação em seu conjunto.

Aqui nos é como grande desafio pensar outra realidade – significa, dessa forma, trazer a reflexão para uma dimensão ontológica, para que possamos pensá-la no âmbito dessa totalidade. E nesse desafio colocado, Heidegger, como o filósofo que é considerado por muitos o maior crítico das questões ontológicas no século XX, nos faz (re)pensar a própria dimensão temporal que institucionalizaria o próprio movimento da vida, dimensão esta que estaria muito mais próxima do tempo *kairós*. Assim, partindo de algumas palavras do próprio Heidegger:

[...] O *kairós* situa no fio da navalha, na decisão. Os caracteres cairológicos não calculam nem dominam o tempo; situam antes na ameaça, através do futuro. Eles fazem parte da história da plenificação da vida que não pode ser objetivada. (HEIDEGGER apud STEIN, 1990, p. 07)

Nesse sentido, a perspectiva hermenêutico-fenomenológica do conhecimento, que assumimos nessa tese que aqui apresentamos, nos faz perceber que tempo, conhecimento e vida são constituídos a partir de um mesmo movimento. E assim como viver é lançar-se sempre em um movimento de abertura para novos horizontes de possibilidades, conhecer implica sempre em risco. Afinal, ao procurar nos libertar das amarras positivistas, que tanto anseiam por conhecer para controlar (e assim, dominar), assumimos, inevitavelmente, uma nova relação para com o mundo e para com o conhecer. Como a própria hermenêutica nos possibilita compreender só podemos conhecer o mundo a partir do momento em que percebemos que somos parte constitutiva desse mesmo mundo, tomado a partir de uma perspectiva possível, entre tantas outras. Não trata-se, portanto, apenas de compreender o mundo (como algo exterior a mim, que posso conhecer plenamente através de uma razão fria e imparcial), mas de compreender a partir de minha inserção nesse mundo – e todos os limites ontológicos, epistemológicos e éticos que isso implica. Conhecer implica aqui em reconhecer-me em minha historicidade, em minha facticidade, em minha constante não-completude. Implica também em (re)conhecer o próprio conhecimento como devir, como potência sedenta de produção de um conhecimento que, ao mesmo tempo em que busca sua superação, deve também ter consciência de seus próprios limites constituídos pela própria finitude que caracteriza a vida humana – demasiadamente humana, como outrora exclamou Nietzsche.

Por tudo isso, ao problematizarmos historicamente o universo de sentidos, instituições e saberes criados pelo homem estamos, no fundo, como nos ensina Gadamer (2004) reconhecendo a nós mesmos nesse processo⁵. Como

⁵ Nesse aspecto a hermenêutica nos trouxe uma dupla crítica em relação à produção do conhecimento nas humanidades, a saber, a desconstrução do mito de um conhecimento totalmente desvinculado do ponto de vista do sujeito do conhecimento e, do outro, da crença de um relativismo “frouxo” e arbitrário. Na acepção de Gadamer a hermenêutica deve fugir dessas duas armadilhas visto que “[...] Deve-se considerar aqui como ‘científico’ destruir o fantasma de uma verdade desvinculada do ponto de vista do sujeito cognoscente. Este é o sinal de nossa finitude, e ao permanecermos imbuídos de sua idéia ficamos protegidos da ilusão. A crença ingênua na objetividade do método histórico foi uma dessas ilusões. O que veio, no entanto, a

ele próprio dirá, ao falar de uma metodologia própria das ciências humanas ou ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), “[...] O que reconhecemos historicamente, no fundo, somos nós mesmos. O conhecimento próprio das ciências do espírito tem em si sempre um quê de autoconhecimento” (GADAMER, 2004, p. 53). Ele destaca também os desafios e os riscos epistemológicos que corremos ao nos lançarmos a pesquisar o universo humano, tendo em vista que “[...] Em nenhum outro lugar é tão fácil e tão próximo o engano do que no autoconhecimento. Só que em nenhum outro lugar é tão significativo para o ser do homem como quando este conhecimento ganha êxito” (IBIDEM).

Ao trilharmos os caminhos da hermenêutica e da fenomenologia no diálogo com outros trabalhos acadêmicos, devemos sempre lembrar que estaremos, de alguma forma, buscando traduzir os saberes e as experiências vivenciadas por outros pesquisadores. Desse modo, devemos, ao longo de nossa caminhada, problematizar esse novo horizonte que se constrói hoje no campo da educação, a saber, a educação *pensada-vivida-sentida* a partir de uma perspectiva inclusiva – a escola como um lugar para todos. Ao dialogarmos com essas experiências singulares, presentes em cada uma dessas pesquisas, renunciamos, logo de início a toda e qualquer pretensão de um saber único ou hierarquicamente pré-determinado.

Afinal, dialogar com essas experiências, buscar traduzi-las e fazê-las dialogar entre si, remete-nos, já de início, às possibilidades de múltiplos caminhos que, por sua vez, abrem um leque de possibilidades interpretativas, tal como um mosaico de experiências e de saberes-fazeres que ganham sua forma e sentidos a partir das diferentes configurações que se (re)criam. Essas múltiplas configurações, por sua vez, exigem um olhar atento e inovador por parte do pesquisador, tendo em vista que um de nossos objetivos aqui é de, através da

ocupar seu lugar não é um relativismo frouxo. O que nós mesmos somos e o que conseguimos ouvir do passado não é causal e nem arbitrário” (GADAMER, 2004, p. 53)

linguagem que traduz essas experiências de pesquisas, tornar explícito aquilo que pode se apresentar de modo implícito, entendendo que esse processo de “traduzir” o outro (suas experiências, suas vivências, seus *saberes-fazer*s) é também um “traduzir-se”⁶. Afinal, como afirma Hermann (2002) “[...] Ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia a pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis” (HERMANN, 2002, p. 24).

O próprio processo educativo, como defende Pinel (2000), é um processo criador que abarca sempre consigo a dimensão da liberdade – uma liberdade construída a partir de uma relação de alteridade. Essa relação de respeito e convívio com o Outro, com o diferente, produz uma relação autêntica, ou seja, uma relação na qual a dimensão afetiva constrói os alicerces da mesma. Educação, liberdade e afetividade são, portanto, faces de uma mesma moeda tendo em vista que:

A educação, então, tem um sentido de ser libertadora e não impositiva, massificante. Ela é criadora, pois deve permitir a pessoa ser-si-mesma num contexto dinâmico de fazer opções. Aí a educação deve abarcar não apenas o aspecto intelectual ou profissional, mas, principalmente, e daí se vê brotar, a dimensão afetiva de quem faz a educação, o educador e o educando. O caminho que conduz essa educação é o afeto. (PINEL, 2000, p. 16)

Em termos filosóficos, falar da produção de outros modos de educar *de-para-com* as diferenças nos remete a sermos tomados pelo espanto. Não um espanto que amedronta, mas um espanto ligado ao estranhamento daquilo que é tão familiar e, por isso, aparentemente tão conhecido. Espantar-se aqui é, portanto, colocar-se na dimensão do *não-saber*, pois aquele que julga já ter a resposta não pode *des-cobrir* (aquilo que está encoberto), não pode des-velar (a verdade que se apresenta de forma velada). Heidegger nos explica, então, que “o espanto é, enquanto *páthos*, a *arkhé* da filosofia” (2000, p. 37). Para

⁶ Afinal, constituindo-se como *Dasein* (*ser-no-mundo* ou *ser-aí*, na concepção da analítica existencial Heideggeriana) somos a partir dos encontros estabelecidos – com o mundo e com os outros, que constituem essa mudanidade.

compreendermos essa afirmação de Heidegger é importante entendermos o próprio sentido da palavra *arkhé* para os Gregos que designa “aquilo de onde algo surge”. Todavia, é importante estarmos atentos para o fato de que “este ‘de onde’ não é deixado para trás no surgir; antes a *arkhé* torna-se aquilo que é expresso pelo verbo *arkhein*, o que impera” (HEIDEGGER, 2000, p. 37).

O espanto seria, desse modo, aquilo que caracteriza a filosofia - e o próprio saber em sentido amplo - e “impera em seu interior”. *A busca de novas respostas e possibilidades seria, de alguma forma, a busca às próprias origens. Ou seja, através do espanto retornamos ao porquê de todas as coisas.* Talvez aí esteja o próprio sentido de Husserl quando fala da fenomenologia como um retorno ‘às coisas mesmas’ (HUSSERL, 2002). Nessa perspectiva o próprio Heidegger (2000, p. 37) nos provoca ainda com uma famosa frase de Aristóteles presente no livro *Metafísica*: “*διὰ γὰρ τὸ θαυμάζειν οἱ ἄνθρωποι καὶ νῦν καὶ πρότερον ἐκείνη φιλοσοφῶσιν.* ‘Pelo espanto os homens chegam agora e chegaram antigamente à origem imperante do filosofar’ (aquilo de onde nasce o filosofar e que constantemente determina sua marcha)”.

Por tudo isso devemos entender que conhecer e espantar-se são estados de espírito semelhantes. No campo teórico e epistemológico da educação esse espantar-se tem um significado ainda mais especial. Nos debates atuais entre os educadores de todos os níveis de ensino uma questão parece ter se tornado consenso: a idéia de que ensino não deve ser mera transmissão – entendida aqui enquanto acumulação e reprodução – de conhecimentos e saberes. Seja nos cursos de formação, nas disciplinas pedagógicas oferecidas nas universidades ou mesmo nas falas informais entre os educadores este discurso se repete exaustivamente, embora nem sempre ele esteja em consonância com as práticas destes profissionais. Devemos sublinhar que a perspectiva inclusiva que redesenha o campo e as práticas da educação especial torna esse processo ainda mais radical, nos fazendo pensar que para produzir uma educação para e com as diferenças é preciso repensar toda a educação.

Cabe-nos aqui pensar que estas críticas e novas formas de pensar/refletir o processo educativo surgem elas mesmas de um processo histórico que é permeado de novas dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais que se interligam formando novas estruturas que deverão atualizar nossa própria forma de ser e estar no mundo. Os métodos de ensino, as concepções pedagógicas, as representações sociais docentes e discentes e a própria identidade profissional são resultados de processos sociais que se reconstróem cotidianamente nos instigando, desta forma, a repensar tudo aquilo que parecia ter respostas tão óbvias: *O que é o conhecimento? O que é ensinar? O que é aprender? É preciso, portanto, espantar-se para buscarmos novas respostas às novas possibilidades existenciais que estão a todo momento se (re) criando.*

Defendemos, nessa tese, que o processo de inclusão que buscamos constituir no tempo-espço da escola de ensino regular contemporânea brasileira tem produzido um profundo questionamento em relação a uma determinada forma de racionalidade que ainda se faz extremamente presente no cotidiano das escolas. Todavia, ao abrirem-se as portas para as diferenças, com a inclusão dos sujeitos da educação inclusiva em seu espaço, vemos um questionamento profundo de todo um modelo de educação que ora construímos na modernidade e que hoje não responde mais às demandas que estão sendo colocadas por uma escola que seja produzida a partir de um encontro com as diferenças. **Assim, as dissertações e teses com as quais buscamos dialogar nesse trabalho, ao tentarem compreender os diversos movimentos que vem se processando com a entrada dos sujeitos da educação especial na escola comum (movimentos profundamente ambíguos e paradoxais), desvelam uma profunda crise de um modelo de racionalidade excludente, que encontra-se enraizado em nossa cultura, especialmente na educação, como buscaremos analisar mais detidamente ao longo de nosso trabalho. Devemos destacar, ademais, que esta se constitui a ideia central de nossa tese, tendo em vista que, partindo dessas novas racionalidades que emergem de diferentes configurações de tempos-espços que são reconstituídas no cotidiano na escola a partir**

da inclusão, somos levados a ressignificar, simultaneamente, os modos de ser-sujeito da educação especial, os modos de ser-educador e também os próprios modos de ser-pesquisador a partir de um reinventar-se para e com as diferenças. Esses quatro eixos (tempos-espacos, ser-pesquisador, ser-educador, ser-sujeito da educação especial) irão nos orientar no sentido de compreendermos os paradoxos e as possibilidades concretas desveladas no limiar da crítica a um determinado modelo de racionalidade e a urgência de se produzir outros modos de racionalidades ligados à existência e a diversidade.

Todavia, não falamos aqui de uma “crise da razão” e sim, da crise de um determinado modelo de racionalidade. Entendemos que falar de razão é algo que vai muito além do que explicitarmos um determinado modelo de racionalidade que historicamente vem se constituindo há poucos séculos. **E ainda, ao longo de nossa pesquisa, não nos contentamos meramente em descrever ou analisar a crise de um modelo de racionalidade, mas, sobretudo, tentamos compreender, a partir das pistas e rastros deixados pelas pesquisas com as quais dialogaremos, como vem se configurando outras formas de racionalidades que instauram novas formas de ensinar-aprender conjugadas aos diferentes modos de ser-sentir-conhecer o mundo. Veremos que esse processo tem uma relação muito profunda com uma certa angústia que tem provocado os educadores que vêm trabalhando a inclusão no cotidiano das escolas de ensino regular. E se esse processo de angústia tem produzido medo e paralisado muitos educadores, veremos que as pesquisas produzidas no PPGE-UFES apontam outros caminhos que podem se constituir a partir de uma racionalidade solidária e cooperativa, permitindo que, ao invés da angústia que produz impotência, abra-se passagem para novos processos criadores e colaborativos que desvelam uma razão sensível, um novo *lógos* que se apresenta como abertura aos diversos modos de *ser*, de *educar* e também de *educar-se*. Esse certamente é o coração de**

nossa tese que está diretamente atrelado à ideia central de nossa tese que descrevemos no parágrafo anterior.

Afinal, as novas formas de racionalidades que vem se constituindo nas escolas que trabalham a inclusão vêm sendo construídas, sobretudo, através de um trabalho colaborativo que nos impulsiona, antes de qualquer coisa, a criar, a produzir em conjunto. Não basta ensinar ao outro, é preciso refazer-se com esses outros. Diferente da lógica cartesiana, acreditamos que o conhecimento aqui se existencializa, faz-se a partir da história e da sensibilidade humana. Não existe razão separada da sensibilidade e nem a produção de um modo de ser-homem, de ser-humano, deslocado da própria história. E falar de história é falar das relações que estabelecemos com o mundo, com os outros. As pesquisas sobre o processo de inclusão nos apontam claramente que somente uma razão sensível, colaborativa e criativa é capaz de nos conduzir a uma produção de um outro modo de pensar-viver-sentir a educação. Trata-se de uma educação que não busca certezas, mas que se lance numa busca constante pelo outro, assumindo todos os riscos e percebendo que buscar essas diferenças é, no fundo, buscar a nós mesmos.

Em relação a justificativa desta tese, nossa opção pelo diálogo com trabalhos de pesquisas que giram em torno de nossa realidade regional tem uma justificativa explicitamente política. Isso porque, como afirma Boaventura de Souza Santos (2007), vivemos hoje uma realidade no universo científico atual que ignora experiências muito locais, que, desse modo, não se tornam conhecidas, não sendo, assim, legitimadas no contexto das ciências sociais hegemônicas, produzindo, no fim desta cadeia, um processo de invisibilização e descrédito em relação aos *saberes-fazer* produzidos e vividos a partir destas mesmas realidades. Ao contrário disso, acreditamos e apostamos na ideia de que essas realidades, colocadas às margens, trazem consigo o potencial de desvelarem, trazerem à tona, novas experiências que podem nos conduzir a outros lugares de *pensar-fazer*. Desse modo, nossa aposta nesta

tese também caminha no sentido de “trazer ao centro” essas lógicas e experiências locais que se encontram as margens de um modo hegemônico de se produzir conhecimento. Se no próprio título desta tese falamos de uma crítica à razão excludente para chegarmos ao desvelamento de outras formas de racionalidades, isso sem dúvida só pode acontecer quando produzimos uma nova geometria epistemológica, redesenhando e redefinindo margens, retirando-as de seu lugar marginal e, assim, traçando novos ângulos, criando uma nova forma de se produzir o saber que esteja diretamente conjugada a nossa experiência mais próxima e mais íntima sem esquecer que, como a fenomenologia deixa explícito, somos *seres-no-mundo* sempre inacabados, sempre em constituição, sendo que essa realidade mais próxima vai se construindo imbricada com tantas outras, especialmente no mundo globalizado em que vivemos.

Acreditamos que os conceitos filosóficos “tornam-se carne e sangue”, usando uma expressão bastante Nietzscheana, somente quando os tiramos do mundo frio abstrato das puras ideias e os trazemos para dialogar com a vida e com a história, ou melhor, com o tempo-vivido, tempo-encarnado. E não falamos aqui meramente de uma repetição discursiva abstrata, aliás, muito presente no espaço acadêmico, na qual simplesmente “adequamos” conceitos acabados de grandes cientistas e pensadores para explicar os fenômenos que por hora estudamos e analisamos. Diferentemente disso, seguindo algumas pistas deixadas por Heráclito, acreditamos que o verdadeiro pensamento opera no confronto e nos embates. Confrontar as ideias e reflexões trazidas por autores como Heidegger, Gadamer e o próprio Nietzsche para pensar questões históricas que não foram necessariamente vividas por eles é o grande desafio na produção de um verdadeiro choque filosófico. Afinal, se eles se tornaram grandes pensadores foi exatamente porque pensaram com questões de seu tempo, criaram possibilidades de re-pensar o mundo a partir das tensões históricas que os atravessaram. Desse modo, nossa preocupação não deve estar em reproduzir conceitos, mas torcê-los e retorcê-los para produzirmos algo que até há pouco ainda não era. Nesse sentido, o pesquisador assemelha-

se ao ferreiro que, em seu trabalho de criar alguma coisa, precisa fundir, bater, retorcer para produzir com a matéria-prima algo que a ultrapasse enquanto tal.

Dessa forma, produção e criação são sempre movimentos de ultrapassagem. Partindo dessa premissa, o martelo de Nietzsche ou o forno Heideggeriano que aponta a clareira de abertura para o ser não são meros artigos de antiquário, feitos para serem emoldurados na parede do pensamento ou repetidos exaustivamente como se faz em um ritual de liturgia. Muito pelo contrário, são instrumentos de confronto, armas de guerra que buscam a produção do pensamento na tensão e no confronto. Se não é isso, não é pensamento - é ornamento, adoração. A própria palavra adorar vem do latim *adorare, ad oris*, que está ligada ao gesto de reverência que consiste em tocar uma pessoa ou objeto tido como sagrado com uma mão e fechar a boca com a outra mão. Ou mesmo a origem hebraica de adorar, que vem do termo *shachah*, ligado a ação prostrar-se, colocar-se de joelhos. Como pensadores do combate, como pesquisadores dos movimentos e das tensões produzidas na história-vivida-encarnada, não devemos meramente fechar a boca e reverenciar aquilo que está posto. Devemos sim, buscar dizer o que não está dito, ou o que sequer foi dito, abrindo o espaço não de uma história de veneração, mas de uma história combativa, sempre aberta às possibilidades de múltiplos sentidos e perspectivas que apontam para o desvelamento e a produção de outras relações e outras racionalidades. É importante estarmos abertos às perguntas que nascem da instabilidade e de nossas próprias incertezas, já que, como afirmam Vasques e Moschen (2012):

Perguntas nascem da insatisfação, da instabilidade, do desencontro e desassossego. É na radicalidade histórica que elas se produzem, quando nossas certezas são abaladas. Expressões de um tempo, de uma historicidade e de uma cultura, as perguntas, mais do que suas respostas estão vinculadas às formas particulares de ler e interpretar. Quem são os alunos da educação especial? Ao supormos uma essência, uma natureza a ser desvelada, encontrada, perseguida supõe-se a primazia do sentido já estabelecido, do caminho já dado. (VASQUES, MOSCHEN, 2012, p. 445)

Buscamos, enfim, a partir de um diálogo com diferentes pensadores, mas principalmente com pensadores ligados a fenomenologia-existencial e a hermenêutica, em especial Heidegger, Gadamer e Nietzsche, construir uma reflexão filosófica a partir de um olhar desvelador em relação aos resultados dos estudos e experiências de pesquisas presentes nas dissertações e teses relativas à educação especial inclusiva produzidas no âmbito do PPGE-UFES. Se, por ora, partimos desses pensadores como importantes interlocutores em nossas reflexões que seguem ao longo deste trabalho isso não significa, por outro lado, que nos prenderemos a qualquer interpretação ortodoxa ou canonizada em relação ao trabalho dos mesmos, já que nossa tese não tem como objetivo tão somente reproduzir o que escreveram estes pensadores, mas dialogar com os mesmos, não perdendo de vista nosso objetivo maior, que gerou nossa tese central que explicitamos anteriormente, é produzir um discurso filosófico sobre a educação inclusiva partindo do diálogo entre os trabalhos produzidos em nosso programa de pós-graduação e as diferentes reflexões e inflexões produzidas-sentidas-provocadas por tais pensadores. Dessa forma, ao falarmos da produção e do desvelamento de novas formas de racionalidades *de-para-com* as diferenças partindo da crítica a uma determinada forma de racionalidade julgamos necessário uma dose embriagante de ousadia – de pensamento, de ação, de reflexão, de inflexão. Ousadia esse que, outrora, nos coloca no eminente risco de sermos mal compreendidos ou mesmo de não sermos sequer compreendidos.

Numa alusão ao próprio Nietzsche compreendo aqui ousar num sentido próximo a saltar, lançar-se a um outro plano. Ao saltar de um plano a outro colocamo-nos numa situação de risco. Podemos ultrapassar os obstáculos, mas podemos também sucumbir aos mesmos, colocando em risco nossa própria segurança. Façamos aqui uma metáfora com o próprio processo de produção de uma tese de doutorado: uma tese é um salto, é aquilo que deve causar arrepio, que deve colocar em risco não somente toda uma interpretação anterior dada ao tal tema, mas também colocar em risco o próprio autor da mesma, fazendo dele carne e sangue, um pobre mortal que por ora põe suas

mãos frágeis no fogo ardente do saber e da razão. O calor aquece e produz vida, mas também queima e reduz a cinzas. Uma tese, para de fato ser uma tese, deve ser assim: reduzir algumas coisas as cinzas para assim abrir o espaço necessário para a produção de tantas outras. Vida e morte não são antagônicas, mas são diferentes faces de uma mesma moeda. É preciso, nos atuais cursos de pós-graduação, suscitarmos boas mortes para produzirmos novas vidas. Dar boas vindas às novas formas de vida que são criadas e recriadas no sabor e no calor das novas formas de existência produzidas no mundo contemporâneo no qual as diferenças e os “diferentes” entram no plano do urgente e do necessário. As mãos sujas de cinza, por vezes queimadas e calejadas, é o mais digno que podemos apresentar num trabalho que pretende-se uma tese de doutoramento. Mortos, vivos ou feridos, trazemos na pele e no corpo as marcas daqueles que saltaram, que arriscaram. A vida só existe para quem se aventura. O saber só existe para quem se queima. Ardamos-nos em nome do saber que arrisca-se à vida!

CAPÍTULO 01: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO: DESVELANDO TENSÕES E AMPLIANDO A IDEIA DE RAZÃO DIANTE DOS MOVIMENTOS DE UM NOVO HORIZONTE HISTÓRICO

[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 24)

1.1 MODERNIDADE, RACIONALIDADE E EMANCIPAÇÃO: A CRÍTICA POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICA A PARTIR DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

Pretendemos aqui traçar reflexões que nos levem a refletir os movimentos e tensões que vêm se constituindo ao longo da história e que vem atualmente abrindo um novo horizonte histórico na educação a partir da perspectiva de uma educação inclusiva. Defendemos, ao longo deste trabalho, a ideia de que a produção e a ampliação desse novo horizonte educacional não é possível sem um duplo movimento que, por um lado, aponte para uma crítica radical a um modelo de razão estabelecido enraizado em nossa história (a razão excludente, como denominados em nosso trabalho), e, por outro lado, aponte, como coloca Boaventura de Souza Santos, pistas e indícios que revelem novos ângulos da razão – os quais procuraremos “traduzir” partindo de um olhar fenomenológico-existencial. Entretanto, se nossa crítica à razão excludente encontra-se diretamente vinculada ao desenvolvimento de uma racionalidade configurada no âmbito da própria modernidade, é fundamental entendermos, inicialmente, o seu processo de desenvolvimento histórico.

Segundo Shinn (2008) a modernidade constitui-se anunciando o fim do sagrado que foi marcante até a pós-modernidade, trazendo uma crítica a crença da salvação em um mundo extraterreno e a própria coesão social que essas crenças compartilhadas traziam aos atores sociais que aí viviam. A produção

de uma vida cada vez mais racionalizada ligada, por sua vez, ao próprio desenvolvimento da técnica irá criar um movimento constante de desencantamento em relação aos velhos valores que sustentavam as relações sociais, como enfatiza as reflexões trazidas por Max Weber, tendo em vista que “[...] Na modernidade, esse embasamento existencial do pensamento e da conduta individual e coletiva dá lugar a um *zeigeist* de ‘desencantamento’ e de ‘gaiola de ferro’, tão eloqüentemente expresso por Max Weber como metáfora para a modernidade” (SHINN, 2008, p44-45). Ainda segundo Shinn (2008), partindo do trabalho de Habermas, temos seis conceitos centrais que nos fornecem a base daquilo que será denominado modernidade: 1) uma epistemologia racional-crítica; 2) a ideia de universalidade; 3) o ideal iluminista pautado na ideia de progresso; 4) a diferenciação entre diferentes estruturas; 5) a integração funcional; 6) a noção de determinismo.

Partindo-se dos princípios acima, segue-se, então, “[...] uma plêiade de instituições acessórias, de formas de interação social, um tipo de conhecimento e um sistema epistemológico dominante para estudar o mundo material e social, experienciando-o e nele vivendo.” (SHINN, 2008, p. 46). No cenário instaurado, preponderando cada vez mais o processo de racionalização que é base do próprio predomínio crescente da ação social racional com relação a fins, o próprio determinismo se torna algo cada vez mais onipresente, trazendo os fundamentos de uma lógica do próprio progresso humano como algo tido como inevitável. Dessa forma, a modernidade é um sistema que é marcado por movimentos de causalidade e pela definição de fronteiras. Isso não significa, como sugere Shinn (2008), que a modernidade seja um sistema fechado ou estático, pois a própria ideia de transformação já se encontra nela incorporada através da ideia de progresso. Entretanto, como demarca este estudioso, “[...] o mapa do progresso se realiza confinado aos princípios lineares e inexoráveis da modernidade” (p. 48). Neste sentido, devemos destacar ainda que, embora tenhamos com o advento da modernidade um histórico avanço relativos aos direitos e deveres individuais encontramos sérias limitações quanto ao próprio estatuto ontológico da liberdade humana em seu sentido mais pleno, tendo em

vista que “[...] os espaços da liberdade e da liberação estão limitados, na modernidade, pelos imperativos da universalidade homogeneizadora, pela racionalidade inconstante e pela integração e funcionalidade tecnologicamente impostas” (SHINN, 2008, p 47-48).

No sentido de uma crítica ao conhecimento, fundado a partir de princípios da modernidade, outro ponto fundamental, que devemos destacar na busca de novas perspectivas de racionalidade, está ligado à crítica que Boaventura de Souza Santos esboça quando faz o que ele chama de crítica à razão metonímica. Por razão metonímica, Boaventura de Souza Santos entende principalmente o saber ocidental moderno que tem como objetivo a totalidade e a ordem. Trata-se de um saber impositivo e totalizante, que busca aliar o conhecimento ao próprio desejo de dominação, numa crítica que se assemelha em muitos aspectos a de Husserl. Nos dizeres de Boaventura de Souza Santos “[...] A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo nem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõe” (SANTOS, 2006, p. 782). Dessa forma, a razão metonímica não conhece inteligibilidade fora daquilo que não se encaixa dentro de sua totalidade e termina por se afirmar como uma razão “exaustiva, exclusiva e completa”. Por essas questões, a razão metonímica constrói uma geografia fosca, embaçada, sem visão de horizonte, tendo em vista que ela “[...] não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2006, p. 782).

Essa forma de racionalidade que Boaventura, seguindo Leibniz, chama de indolente – isto é, preguiçosa, adormecida – precisa despertar de seu sono dogmático e é esse o grande objetivo de Boaventura de Souza Santos. Ele opera o que poderíamos chamar de uma verdadeira revolução copernicana no que tange a racionalidade que herdamos principalmente a partir da história das ciências modernas. Mostra-nos que essas práticas e saberes que se

constituíram na história não podem, em nenhuma hipótese, ser dissociados da própria história econômica, política e cultural. A ciência, apesar de sua pretensa neutralidade, não está de forma alguma dissociada das relações de poder e dominação que foram – e continuam sendo - uma marca profunda ainda aberta no corpo da própria história. É preciso, portanto, operar uma crítica a essa forma de razão (in)do(l)ente. Aliás, Boaventura de Souza Santos constrói não apenas uma crítica como traz propostas concretas e ousadas em relação à novas formas de racionalidades que se constituem no mundo da vida, mas que jogamos fora por não ter desenvolvido um olhar racional dotado de sensibilidade que possa ver/sentir esses novos universos em potencial que podem nos permitir criar novas lógicas existenciais, ontológicas e políticas.

A razão que Boaventura propõe tem uma relação muito forte com aquilo que dentro da fenomenologia chamamos de mundo da vida, ou seja, de toda potência de vida que é produzida a partir do momento em que nos permitimos desvelar novos sentidos e significados existenciais a partir de novas formas de olhar/sentir/experienciar o mundo. Trata-se aqui de lançar outro olhar para o mundo abarcando novas possibilidades cognitivas, éticas e estéticas – que estão entrelaçadas em um movimento (des)contínuo de pulsão característico da existência enquanto movimento da vida. Através de uma aposta político-epistemológica, Boaventura de Souza Santos nos propõe aquilo que ele mesmo chama de uma razão cosmopolita – ou seja, uma razão que abarque a pluralidade de experiências e que busque dar voz a todos e a tudo que têm sido silenciado através de nossa história. Esse movimento, segundo Boaventura, é algo de grande urgência em nosso mundo já que “[...] só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (SANTOS, página 779). Para efetuar uma crítica a essa razão, Boaventura procura fundar aquilo que ele denomina de procedimentos sociológicos, a saber: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Para efetuar sua proposta, Boaventura nos explica que são 03 os pontos de partida:

[...] Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social tem muito a ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro. (SANTOS, página 779)

Para nós, pesquisadores e estudiosos no campo das diferenças, que nos colocamos a caminho de uma nova relação entre ética e conhecimento a partir das diferenças e da pluralidade, Boaventura propõe reflexões e alternativas teórico-epistemológicas bastante provocativas e férteis. Começando pela noção de história que está colocada por ele. Enquanto vivemos uma tradição de pensamento que nos faz ver a história a partir de uma visão linear, Boaventura diz que devemos procurar vê-la através de outra forma, captando a pluralidade e a diversidade que são constituidores por excelência da própria realidade. A essa estrutura linear da história que está assentada sobretudo na ideia de progresso que o mundo ocidental moderno têm colocado como grande pilar a ser conquistado por todos os povos e nações, negando e massacrando àqueles que não se curvam à essa lógica. Se analisarmos com mais cuidado veremos que essa visão de progresso é, em grande parte, estruturante de todo um arcabouço ideológico que perpassa o imaginário ocidental assentado na visão linear de progresso.

Se a história segue uma linha evolutiva e as nações do dito “primeiro mundo” constituem o ápice dessa linha nessa escala evolutiva, logo aqueles que não alcançaram esse lugar – e, portanto, estão à margem – devem ser obedientes e sujeitar-se à lógica daqueles que estão mais “evoluídos”. Essa é a lógica básica do progresso, que cria estigmas, que escraviza, que justifica a desigualdade. É a lógica que exclui e que submete a uma relação de força que é desigual. Devemos notar ainda que à essa ideia linear de progresso Boaventura chama de razão proléptica. Ele nos fala ainda que a razão proléptica tem encontrado, contemporaneamente, vestígios que apontam para seu esgotamento, embora ainda necessitemos de alternativas concretas para a

superação desse modo de racionalidade. Conforme ele nos explicita: “[...] A razão proléptica, que se assentava na ideia linear de progresso, viu-se confrontada com as ideias de entropia e catástrofe, embora do confronto não tenha resultado até agora nenhuma alternativa” (SANTOS, 2006, p. 781).

Boaventura nos faz perceber a emergência de uma transição epistemológica que, por sua vez, aponta a emergência de um novo paradigma que está se desvelando como possibilidade frente ao modelo hegemônico de racionalidade que por séculos impera na história das ciências e do pensamento científico. Trata-se, sobretudo, da transição entre o paradigma da ciência moderna (fundada nos princípios do conhecimento-regulação) e o que Boaventura denomina de paradigma emergente do conhecimento prudente para uma vida decente (baseada nos princípios de um conhecimento emancipatório). A hegemonia do conhecimento-regulação em relação ao conhecimento-emancipação dá-se a partir da predominância impositiva da própria racionalidade cognitivo-instrumental e também da própria lógica da regulação do mercado em relação ao Estado e a sociedade.

Se antes os Estados Nacionais tinham controle como regulador tanto das políticas sociais como dos fluxos monetários, com a crescente crise do Estado nacional em suas funções de provedor e regulador, as forças de mercado passam a exercer um controle sem igual, fundamentando, inclusive, as políticas educacionais. Soma-se a essa conjuntura o processo de globalização e a criação dos grandes organismos internacionais que estabelecem relações com os ditos países não desenvolvidos que lembram as antigas relações colonialistas – que são agora justificadas ideologicamente não por questões civilizadoras ou religiosas, como os colonizadores colocaram por tanto tempo, mas por um suposto humanismo baseado numa racionalidade econômica. Nesses discursos tão difundidos na mídia justificam-se os grandes empréstimos feitos por esses organismos financeiros aos países sulistas à boa vontade de seus credores e a suposta crença de que estão ajudando às

nações do sul a alcançarem o tão almejado desenvolvimento. Uma nova roupagem para o tão conhecido evolucionismo linear que Boaventura tanto critica.

Uma das questões mais fundamentais ao pensarmos na(s) epistemologia(s) trazidas por Boaventura encontra-se no entrecruzamento que ele faz delas com as dimensões políticas, sociais e culturais. Diferentemente do paradigma cientificista que separa, operando por uma lógica excludente, o paradigma emergente traz um novo modo de racionalidade que não está desconexo da dimensão axiológica – é preciso construir um conhecimento que traga consigo uma dimensão ética e uma dimensão do devir, pois é a partir disso que poderemos pensar outras possibilidades de configuração social e política, pautadas, simultaneamente, na ideia de igualdade construída a partir das diferenças. De forma alguma podemos ser, nesse âmbito, coagidos por qualquer forma de determinismo, mas circunscrever possíveis caminhos futuros a partir de apontamentos que nos são colocados a partir do horizonte que se aponta no presente. Poderemos, desse modo, alertar-nos que “[...] O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve o presente e o dilata [...]. O Ainda-Não inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra; pode ser possibilidade da utopia ou da salvação (*Heil*) ou a possibilidade do desastre ou perdição (*Unheil*)” (SANTOS, 2008, p. 116-117). Nesse mesmo sentido, Boaventura nos mostra ainda que na chamada sociologia das emergências é preciso substituir a ideia de determinismo pela de cuidado⁷:

[...] a sociologia das emergências substitui a ideia mecânica de determinação pela ideia axiológica do cuidado. A mecânica do progresso é, assim, substituída pela axiologia do cuidado. Enquanto que na sociologia das ausências a axiologia do cuidado é exercida em relação às alternativas disponíveis, na sociologia das emergências é

⁷ Nesse aspecto, podemos perceber claramente a precisa relação entre a noção de cuidado trazida por Boaventura de Souza Santos e a noção de cuidado (sorge) que perpassa toda a analítica existencial heideggeriana, pois ambas fazem uma potente crítica às noções de determinismo e evocam uma nova relação com o saber – relação essa que deve expressar não o domínio de um saber, mas as possibilidades que se constroem a partir da abertura e de (re)criar-se junto ao outro.

exercida em relação às alternativas disponíveis. (SANTOS, 2008, página 118)

Podemos aqui inclusive estabelecer uma relação próxima da hermenêutica de Gadamer com a ideia de tradução em Boaventura de Souza Santos, lembrando que esse processo hermenêutico no qual se desvela uma teoria da tradução em Boaventura é caracterizado por um potencial político no qual se pretende juntar as vozes dos vários movimentos sociais e grupos considerados minoritários a fim de articular uma rede que agrupe os mesmos em um movimento de inteligibilidade. Ao dialogarmos com pesquisas que lidaram diretamente com os sujeitos da educação especial é fundamental assumirmos as tensões e contradições históricas e sociais que provocaram – e provocam – a exclusão e a opressão desses sujeitos, como veremos a seguir.

1.2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CRÍTICA: BUSCANDO OS LIMITES E OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreendermos a educação inclusiva em um sentido mais amplo é necessário estabelecermos tanto o movimento de buscar sua constituição histórica quanto abordá-la dentro de uma perspectiva crítica procurando, a partir dos seus limites, ampliar a discussão em relação à construção coletiva de um educar *de-para-com* as diferenças. Mazzotta (2001) destaca dois períodos concernentes à evolução da educação especial no Brasil, que são, segundo ele, “[...] marcados pela natureza e abrangência de ações desencadeadas para a educação dos portadores de deficiência” (MAZZOTTA, 2001, p. 27). Esses dois períodos seriam:

- Período de 1854 a 1956: Marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas. Devemos destacar aqui que o atendimento escolar voltado aos

sujeitos portadores de deficiência inicia-se no Brasil na década de 50 do século XIX, quando inclusive Dom Pedro II funda em 1854, no Rio de Janeiro, um instituto para meninos cegos, havendo posteriormente, em 1857, a criação do chamado “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”. Já na primeira metade do século XX, considerando até o ano de 1950, havia no país “[...] quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a doentes mentais” (MAZZOTTA, 2001, p. 31). Além disso, haviam quatorze estabelecimentos que atendiam alunos com outras deficiências.

- Período de 1957 a 1993: Marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional: Trata-se de um período no qual o atendimento educacional aos chamados excepcionais foi claramente assumido pelo governo em todo país criando-se campanhas direcionadas para tal finalidade. Toda conjuntura política que vai instaurando uma complexa rede de relações que se constituem nessas décadas nos levando, especialmente a partir da década de 1980, a refletir o lugar desses sujeitos em uma sociedade que se pretenda democrática, o que ainda é um grande desafio até os dias de hoje. Como afirma Mazzotta (2001):

[...] Reconhecer a importância da participação dos portadores de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática. A capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil. Exemplo maior está nas conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais a partir dela [...]. (MAZZOTTA, 2001, p. 65)

De acordo com Jannuzzi (2006), a própria educação das crianças deficientes em nosso país surge institucionalmente, embora de forma bastante tímida, no bojo do próprio ideário liberal que vai sendo disseminado no Brasil entre o final do século XVIII e início do século XIX. Essa autora acentua, todavia, que

vivemos um liberalismo bastante limitado em suas propostas mais progressistas, especialmente por conta do trabalho escravo que encontrava raízes tão profundas em nossa história e nossas relações sociais, conduzindo-nos a um liberalismo das elites. Contando em 1870 com apenas 5% da população livre escolarizada⁸ podemos perceber como a educação em geral reflete todo processo de desigualdade histórico. Na verdade, já no século XVI as Santas Casas de Misericórdia, surgem no Brasil com importante função moral e social em relação ao atendimento dos pobres e doentes. Esse pequeno exemplo histórico ilustra como desde tempos mais remotos a educação dada aos deficientes será profundamente influenciada pelo campo médico, sendo que apenas posteriormente aos médicos encontraremos pedagogos que, na verdade, fundamentam-se nos saberes da psicologia:

Essa vinculação da educação do deficiente com o campo médico como campo médico apareceu desde os primórdios [...]. No campo da produção teórica, vamos encontrar também pioneiramente os médicos, logo seguidos pelos pedagogos da rede regular, fortemente influenciados pela psicologia. (JANNUZZI, 2006, p. 28)

Nesse cenário, as associações filantrópicas já se organizavam desde a década de 30, sendo incrementadas a partir de 1950. Na década de 1960 vemos também o movimento de clínicas e serviços privados de atendimento, sendo que muitos contavam com apoio educacional e acabava, dessa maneira, reunindo pessoas e profissionais que tinham interesse no assunto. A partir da década de 70, temos um importante marco na educação dos deficientes que foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) que, segundo Jannuzzi (2006), constituiu-se como o primeiro órgão oficial de nossa história voltado para tal questão, trazendo assim a promessa de trata-lo em nível governamental mais amplo e efetivo.

Outra questão de fundamental importância aqui é em relação a promulgação, em 1994, da denominada Declaração de Salamanca, que viria, de acordo com

⁸ Mais detalhes ver Jannuzzi (2006).

muitos intelectuais da área, substituir os princípios integracionistas, que se apresentavam até então como princípios diretores e organizadores para as políticas da área de educação especial, para o paradigma inclusivista, embora, como aponta Garcia e Michels (2011) exista problemas de tradução no documento de Salamanca que este chega ao Brasil:

Entretanto, como indica Bueno (2008), a introdução do termo inclusão em substituição à integração, no Brasil, está constituída de problemas em relação à tradução do referido documento. Segundo o autor, a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumia uma orientação integradora. Já em 2007, essa mesma coordenadoria altera essa tradução com a substituição de integração por inclusão o que gera um dilema conceitual e de fundamentação de política (BUENO, 2008). (GARCIA, MICHELS, 2011, página 107)

Ao longo dos anos 2000, a partir de outros eventos internacionais como a convenção da Guatemala, 2001, e a convenção de Nova Iorque, em 2006, temos a propagação e o fortalecimento da ideia de uma perspectiva inclusiva para a educação, sendo nos anos finais dessa década (2008, 2009 e 2010) implementados alguns marcos decisivos no que tange às mudanças no curso das diretrizes políticas adotadas nesse campo (GARCIA, MICHELS, 2011). Nesse sentido, como destaca Baptista (2011):

Quando consideramos a Educação Especial e sua prática pedagógica, devemos reconhecer que essa ação depende de um contexto institucional representado pelas escolas e por seus objetivos. Nesse sentido, a década inicial no presente século pode ser considerada um marco no que refere ao estabelecimento desses objetivos quanto se trata da escolarização das pessoas com deficiência. Desde 2001, com a aprovação da Res. nº 02/2001 CNE-CEB, temos visto, de um lado, o avanço de dispositivos normativos que passam a prever que essa escolarização deva ocorrer necessariamente no ensino comum. De outra parte, nessa mesma década, houve uma série de iniciativas que visavam à implementação de políticas de educação em uma perspectiva de ampliação dos sujeitos a serem escolarizados na escola regular. Dentre essas ações, várias foram aquelas que evidenciavam as iniciativas do Ministério da Educação na busca de interlocução com os gestores, principalmente em nível municipal, para a garantia de ações consideradas 'inclusivas'. (BAPTISTA, 2011, página 62).

Toda essa conjuntura histórica conduz, no de 2008, à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que traduziria os anseios por uma escola que possa incluir a todos, independentemente de suas condições e/ou limitações. Segundo Baptista (2006), a própria evolução do movimento pela educação inclusiva nos aponta para uma tendência que, segundo ele, “[...] mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação ‘ampla’, propondo a inclusão escolar, cujos pontos fundamentais seriam uma ampliação dos sujeitos inseridos em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola e das alternativas educacionais para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade” (BAPTISTA, 2006, página 91). Nesse aspecto, o movimento pela educação inclusiva tem conduzido a discussões relativas aos próprios limites da escola e, com isso, (re)pensar as profundas mudanças que ela deve sofrer em suas estruturas a fim de incluir àqueles que historicamente tiveram seu acesso negado.

E esse repensar inclui redimensionar criticamente o próprio campo científico e social subjacentes à educação especial, levando em conta todas os embates e as tensões que o atravessam. A própria idéia de normatividade, segundo Thoma (2005), toma a existência de algo que é tido como ideal e que servirá para buscar a padronização e a conseqüente demarcação daqueles que estão fora dos padrões desejáveis dessa normalidade ou, termos estatísticos, aqueles que estão fora da curva da normalidade e que, portanto, devem ser corrigidos e ajustados conforme os padrões estabelecidos. Compreendida nessa dimensão, a idéia de normalidade passa a ser então compreendida como “[...] uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar” (THOMA, 2005, página 254).

Nesse sentido, Michel Foucault, um dos maiores estudiosos e críticos da dita “anormalidade”, irá, através do método arqueológico inspirado em Nietzsche,

buscar “escavar” os discursos e sentidos que foram historicamente construídos e que produziram as representações sociais correntes entre o “normal” e o “anormal”, destacando como as práticas e noções daí advindas constituem-se a partir de formações discursivas. Desse modo, “[...] Foucault desenvolve uma genealogia da anormalidade, descrevendo como se constitui o domínio da anomalia ao longo dos séculos. Para ele, o conceito de anormalidade foi utilizado como forma de normalizar as diferenças” (THOMA, 2005, página 254).

Essa pesquisadora ressalta, ainda, uma posição crítica frente ao campo da educação especial que, segundo ela, ainda mantém uma tradição iluminista que separa e divide os sujeitos em pólos opostos, pois entende que:

[...] as identidades são normais ou anormais, que os sujeitos são completos ou incompletos e, com base nesse raciocínio, desenvolve seus discursos, representações e formas institucionais de atendimento a alteridade deficiente. Nesse campo do conhecimento também se mantém uma forma de entendimento que fala sobre os surdos, os cegos, os paraplégicos, os deficientes mentais ou síndromes como se estes fizessem parte de grupos homogêneos sobre os quais se pensa a partir de seus traços faltantes. (THOMA, 2005, página 261-262).

Conseqüentemente, a partir desse quadro, temos um investimento cada vez maior nas chamadas práticas de normalização que em sua dimensão mais contemporânea aparece aliada à tecnologia e revestida dos mais desenvolvidos aparatos tecnológicos que trazem consigo uma gama de promessas de “cura” e de “adaptação”. Retomando o próprio Heidegger, temos depositado na técnica, em sua dimensão tecnológica, uma promessa de felicidade como se ela por si mesma tivesse capacidade de produzir mudanças radicais que redimensionassem a própria existência. Longe disso, devemos pensar que o campo de estudos da chamada educação especial deve retomar-se a partir de um movimento de auto-crítica e perceber-se como um campo de estudos em perpétua constituição ou, como diria Thoma (2005), um campo minado, repleto de tensões que, se analisadas atentamente pelo pesquisador, podem revelar ao mesmo a complexidade e as contradições de um campo

científico dinâmico, revelador e delicado, pois, como mostra a pesquisadora (2005):

A Educação Especial, assim, pode ser equiparada a um campo minado em que devemos tomar bastante cuidado a cada passo que damos, sob pena de explodirmos uma discussão que oscila entre o politicamente correto e o politicamente incorreto. Para cada palavra pronunciada ao nomear os sujeitos há uma gama de adeptos ou de profissionais que a ela se opõem: para muitos está correto denominar os sujeitos da educação especial simplesmente como *deficientes*; para outros, a palavra deficiente trata-se de um adjetivo que marca a inferioridade dos sujeitos e não abre espaço para se falar sobre as suas potencialidades; para outros, ainda, o correto seria denomina-los *sujeitos com necessidades educativas especiais*, o que, porém, abre um leque muito grande de possibilidades e leva ao inchamento das classes e escolas especiais (THOMA, 2005, página 262)

Da mesma forma, ao analisar uma pesquisa realizada a partir da narrativa de professores de duas escolas localizadas em uma cidade de periferia próxima a Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Maura Corcini Lopes nos traz importantes questionamentos sobre as (im) possibilidades para pensarmos o processo de inclusão. Logo no início de seu trabalho, apresentado na Anped no ano de 2007 (LOPES, 2007), essa pesquisadora nos faz refletir em relação à própria falta de um questionamento mais crítico em relação a esse momento histórico em que vivemos, tendo em vista que, segundo a autora, ao nos colocarmos frente a um quadro de tanta militância pela inclusão, questionar as formas como esse processo inclusivo vem se dando nas escolas hoje pode ser interpretado como sinônimo de assumir uma posição contrária a própria inclusão.

Todavia, faz-se urgente assumir uma postura reflexiva crítica e aberta com a finalidade de fugir de qualquer forma de binarismo ou mesmo de qualquer forma de messianismo que daí possa brotar. Nas palavras de Lopes (2007) “[...] Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade, não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar.” (LOPES, 2007, p.1). Para tanto, é preciso, entre

outras questões, estarmos atentos ao fato de que, ao abordar o tema da inclusão, é preciso que percebamos as articulações que são criadas e recriadas entre a inclusão e a exclusão. Um grande exemplo disso é a própria forma como a governabilidade neoliberal acaba, em sua própria racionalidade, acionando a inclusão como imperativo com finalidades de gerir riscos e, com isso, transformando o próprio Estado em uma empresa quando a questão da produtividade passa a assumir relevância:

A governabilidade neoliberal é a racionalidade que vai operar e acionar o imperativo da inclusão. Sob este imperativo todos devem ser incluídos no mesmo espaço e viver cada vez mais essa condição de segurança, evitando o risco social. Presenciamos o espaço entendido como empresa, ou melhor, como um Estado-empresa, em que tudo precisa funcionar na lógica empresarial para ser mais econômico e mais produtivo. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 82)

A partir dessa perspectiva crítica, Rech (2013) nos alerta para o sentido salvacionista que a inclusão pode assumir, transformando-se numa verdade incontestável. Tomando o recente governo Lula como foco de análise, essa pesquisadora analisa o uso político que tem sido feito a partir da ideia de inclusão no campo da educação:

Podemos pensar a inclusão educacional movida por meio de um dispositivo que, no governo Lula, está envolvido por um conjunto de práticas; na intenção de alcançar seus diversos objetivos, colocam-se em funcionamento diversas estratégias, entre elas, as que agem através da sedução. [...] Essas estratégias de sedução – como, por exemplo, o aumento no repasse de verbas, o uso da estatística para modificar índices, etc. – reafirmam a veracidade da proposta de inclusão e geram, na população, um sentimento de pertencimento, de cumplicidade e de mobilização, sentimentos úteis quando se almeja governar a conduta através de uma racionalidade neoliberal. Apresentar a proposta e transformá-la em uma grande verdade é intencional, pois ‘onde é preciso que exista o poder, onde se quer mostrar efetivamente que é ali que reside o poder, então é preciso que exista o verdadeiro’ (Foucault, 2007, p. 279).” (RECH, 2013, p. 30)

Podemos destacar também a grande parafernália que temos criado nas escolas ao desde o final do século XX em nome de determinadas formas de saber-poder que se constituem tendo como princípio o estatuto científico moderno que acaba fundamentando um determinado modelo de escola, de ensino e, por conseguinte, de aluno, afinal “[...] Ao transformar a criança em aluno, a escola trabalha na homogeneização das diferenças. Isso implica a criação de pensamentos, respostas e comportamentos mais ou menos esperados daqueles educados a responder as necessidades do Estado-nação.” (LOPES, DAL'IGNA, 2012, p. 858). Temos, desse modo, um Estado que estará trabalhando na produção de um determinado modo de ser cidadão, buscando, para isso, produzir/valorizar determinados valores e padrões de atitudes/comportamentos. O próprio estado passa a se equipar de uma série de profissionais “especialistas”, ou seja, que falam em nome da ciência moderna, que terão aí importante função instrutiva. Temos, assim, a produção de um determinado modo de ser-sujeito. Desse modo:

No final de século XIX, visando-se a executar a tarefa política de produção de cidadãos, vê-se a aproximação e a profunda articulação entre distintos especialistas, que passam (de forma crescente até os dias atuais) a compor a maquinaria escolar. Professores, médicos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros, constituíram um saber sobre os indivíduos que permitiu traduzir e interpretar seus comportamentos, bem como constituí-los conforme a norma disciplinar vigente. Na potencialização das ações associadas dos especialistas, a Pedagogia, adquirindo o estatuto de *ciência*, passa a fazer crítica a escola tradicional e ao seu foco e métodos de ensino, bem como começa a desenhar e a colocar no centro das atenções a noção de um modelo de escola e de ensino centrado na noção de *sujeito integral*. (LOPES, DAL'IGNA, 2012, p. 858)

Como veremos ao longo desta tese, torna-se fundamental uma crítica a produção de comportamentos padronizados quando pensamos numa escola que queira constituir-se pelas diferenças. Mas como isso tem se dado no cotidiano das escolas? Que conflitos e tensões tem sido gerados no espaço das escolas a partir de tais questionamentos que vão se colocando de forma cada vez mais forte com a entrada dos sujeitos da educação especial no espaço da escola de ensino regular? Como pensarmos outros fundamentos para a prática educativa que vão além da mera adequação? Como pensar uma

educação emancipadora *de-para-com* as diferenças sem partirmos de uma crítica radical aos próprios fundamentos que dão sustentação a um determinado modelo de racionalidade que tem produzido relações excludentes? Essas e outras questões fundamentais serão base de nossas discussões nos capítulos posteriores.

Lopes e Fabris (2013) nos convoca a ir além de um modo de inclusão pensado como mero imperativo de Estado, como têm acontecido com as atuais políticas de inclusão. Essas pesquisadoras, a partir das reflexões de Michel Foucault, nos convidam a inventar contracondutas, não significando isso fazer mera oposição à forma como a inclusão vem se constituindo no cenário político atual, mas sim “[...] lutar por outras formas de ser conduzido não necessariamente à inclusão, mas para universalização e o gozo dos direitos” (LOPES, FABRIS, 2013, p. 15). Devemos aqui fugir de algumas armadilhas que, revestidas de um discurso emancipador, podem nos conduzir, na verdade, a princípios disciplinares e regulatórios que se expressam desde a fixação a-crítica às leis que são criadas até ao caráter salvacionista que nos remete certa noção de inclusão:

[...] na busca por pensar a inclusão de outro modo é que propomos olhar para o tema de forma a provocar nele algumas rachaduras que nos possibilitem uma atitude contemporânea de inclusão (Provin, 2011), ou seja, que nos possibilitem problematizar a inclusão não somente mobilizados pela obediência (pura e simples) à lei, nem pela militância disciplinar (que tem na ordem seu princípio regulador), nem pelo caráter salvacionista (fortemente produzido pelo humanismo e pelas raízes judaico-cristãs que carregam) e nem pela necessidade de mudanças emergentes das condições do país frente às exigências do presente [...] (LOPES, FABRIS, 2013, p. 15)

Em termos acadêmicos Lopes e Fabris (2013) nos provocam a refletir os próprios usos sociais que têm sido criados a partir da ideia de inclusão nos mais diversos segmentos sociais. Os próprios pesquisadores estão colocados num lugar bastante ambíguo, pois tanto podem perceber o movimento inclusivo

como um imperativo de Estado quanto podem ver nele uma estratégia para logarmos uma educação para todos. Porém devemos estar alertas para a questão de que todo esse alvoroço que fazemos no país em relação a diferença (que em nossa história recente tem se tornado sinônimo de identidade e de diversidade) pode não estar acompanhando de fato uma abertura ao outro, mas produzindo, sem nos darmos conta, formas pré-definidas de compreender esse outro:

Conforme nossas investigações avançam, estamos tentadas a dizer que quanto mais festejamos a diferença no Brasil – tomada como sinônimo de diversidade e de identidade – mais trilhamos o caminho inverso àquilo que seria estar simplesmente disponível e aberto ao outro. Portanto, as discussões da inclusão ganham expressão na medida em que as discussões da identidade e da comunidade aumentam e na mesma medida em que o viver com o outro, sem ter uma pauta de como olhá-lo ou narrá-lo, se perde. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 17)

Por tudo isso, como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2012), é necessário retomarmos um movimento de interrogação constante daquilo que temos pensado e produzido. É importante nos lançarmos a novas experimentações e permanentes releituras do que já foi realizado. Afinal, a própria hermenêutica e a fenomenologia mostram que não existe um sentido fixo ou unívoco da história e, estando a educação especial e o movimento inclusivo dentro da própria história, é preciso sempre retomarmos o olhar questionador, interrogando tanto o que temos feito de nós quanto o que nós temos feito de nós mesmos (como educadores, como pesquisadores, e, enfim, como *seres-no-mundo*):

A suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários; mas são quase sempre compensadores. Tais esforços nos premiam com entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro. Além disso, eles também ativam nossas indagações e atizam nossas indignações. Entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente. De certa maneira, esse combustível alimenta o circuito onde se situam as célebres questões nietzschianas acerca do presente — que estão os

outros fazendo de nós?||, —que estamos nós fazendo de nós mesmos?. (VEIGA-NETO, LOPES, 2012, p.163)

Assim, num movimento de abertura em relação à produção de novos modos de *ser-saber* revelados a partir do encontro tensionante e criativo pela e com as diferenças, talvez seja fundamental podemos retomar algumas questões que interroguem não somente onde estamos, mas por que estamos nesse lugar. Ou, em outras palavras, o que nos move a assumir este ou aquele lugar ou a questionar e/ou aceitar algumas afirmações como verdades. Este certamente é um (auto)questionamento válido não apenas para aqueles que se dedicam à educação especial, mas para todos nós que nos dedicamos a educação.

CAPÍTULO 02: FENOMENOLOGIA, HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO: CONFIGURAÇÕES ENTRE A RAZÃO E A EXISTÊNCIA

*Wo du stehst, grab tief hinein!
Drunten ist die Quelle!
Lass die dunklen Männer schrein:
"Stets ist drunten – Hölle!"*

Vivo em minha própria casa
Jamais imitei algo de alguém
E sempre ri de todo mestre
Que nunca riu de si também.

(NIETZCHE, 2011, p. 05)

2.1 PENSAR COMO EXISTIR, SENTIR E SER: ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE FENOMENOLOGIA

A tradição cartesiana, buscando a verdade a partir das dicotomias, dissocia-se da própria possibilidade de plenitude e vigor com a qual ela pode se revelar quando a buscamos em sua totalidade. Mas para que isso possa se efetivar é necessário derrubar velhas tradições e todos os ranços epistemológicos e metafísicos que aí se impregnaram a partir das cisões que se produziram na busca pelo saber – cisões essas que estão ligadas inclusive aos caprichos e as ilusões que permeiam a vontade humana de poder. O poema “verdade”, de Carlos Drummond de Andrade, nos permite refletir de forma ampla essa “verdade cindida” produzida por nossa tradição científica moderna:

A porta da verdade estava aberta / mas só deixava passar / meia
pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade / porque a meia pessoa
que entrava / só trazia o perfil de meia verdade. / E sua segunda
metade / voltava igualmente com meio perfil. / E os meios perfis não
coincidiavam.

Arrebentaram a porta. / Derrubaram a porta. / Chegaram a um lugar luminoso / onde a verdade esplendia seus fogos. / Era dividida em metades / diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela. / Nenhuma das duas era totalmente bela. / E carecia optar. / Cada um optou conforme / seu capricho, sua ilusão, sua miopia (ANDRADE, 1987, páginas 41-42)

Neste sentido, Husserl, considerado o grande precursor da fenomenologia enquanto filosofia e enquanto método de conhecimento, nos fala da fenomenologia enquanto resgate espiritual de um mundo sem alma, reduzido ao racionalismo reducionista moderno. Em um resgate na própria busca pelo pensar-existencial, segundo Husserl (2002, p. 65), na Grécia Antiga, entre o séc. VII e VI a.C., “[...] surge uma nova atitude de indivíduos para com o mundo circundante⁹. E, como conseqüência, irrompe um tipo totalmente de criações espirituais, que rapidamente assumiu as proporções de uma forma cultural bem delimitada”. A essa atitude deu-se o nome de filosofia.

A filosofia nasce na Grécia buscando o conhecimento da totalidade do homem e do mundo a fim de, na busca racional (entendendo por razão aqui algo que transcende qualquer reducionismo maniqueísta) por essa unidade, interrogar-se pelo próprio sentido da existência humana. Todavia, o racionalismo moderno, que se originou especialmente com a filosofia Cartesiana e a conseqüente especialização crescente do saber, inverte esse quadro. A fenomenologia, portanto, surge e se consolida como uma crítica a esse reducionismo. Como ensina Merleau-Ponty o chão de onde brota a própria ciência é o mundo vivido e vivenciado por todos nós. É, preciso, portanto, resgatar a grandiosidade da própria existência. É preciso que a ciência dialogue com a própria vida, que é a força maior que nos impulsiona, como nos explica Merleau-Ponty:

⁹ “Mundo circundante (*Umwelt*) é um conceito que tem seu lugar exclusivamente na esfera espiritual. Que nós vivemos em nosso respectivo mundo circundante, ao qual estão dirigidas todas as nossas preocupações e esforços, designa um fato que sucede puramente no plano espiritual. Nosso circum-mundo é uma formação espiritual (*ein geistiges Gebilde*) em nós e em nossa vida histórica” (HUSSERL, 2002, p. 62).

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação dele. (MERLEAU PONTY apud MOREIRA, 2002, p. 69)

A partir dessa perspectiva trazida por Merleau Ponty podemos compreender que essa busca arqueológica de novos modos de saber-ser sentidos-vividos a partir das práticas de inclusão nas escolas comuns também está ligado às dimensões afetivas estabelecidas nesses encontros. Para tornar mais clara minha intenção trago uma pequena fala de Barbosa (2006, p.69) que nos faz entender que “Sentido aqui se refere aos aspectos da vida afetiva (com seus sentimentos, emoções e desejos) e ao mesmo tempo como esses afetos ‘(co) movem’ a vida entregues como experienciamentos ao pesquisador. O sentido ou o rumo/ norte/ direção que torna a existência vivida conduzida pela vida afetiva”. Nesse sentido, a proposta fenomenológica existencial, como defende Pinel (2000), caracteriza-se pelo rompimento dos paradigmas acadêmicos tradicionais – em especial aqueles defendidos pelo positivismo científico que tanto marcou (e ainda marca) nossa tradição intelectual no universo acadêmico:

Nada de pretensas neutralidades. Como se, em minha proposta de pesquisa isso fosse possível! A fenomenologia veio romper o paradigma de verdade universal tão presente nos métodos experimentais/quantitativos. A proposta com a qual trabalho objetiva romper esse pensar-sentir-agir a pesquisa, indo fundo na existência do sentido da vida profissional do educador de rua. Sentir o sentido da vida. Investigação acerca da direção que a pessoa pode dar à sua vida pela descoberta do significado-sentido que ela possui, a partir de sua liberdade consciente e livre. (PINEL, 2000, p. 268-269)

Neste ser-estar com o Outro - entendido aqui em sua totalidade, como um ser que se liga aos demais por laços culturais, existenciais e afetivos – uma idéia essencial na fenomenologia de Husserl também deve ser destacada - a noção de intersubjetividade¹⁰. Como nos explica Coelho Jr. (2003), Husserl rejeita a

¹⁰ Coelho Jr. (2003) nos mostra que o interesse de Husserl em relação ao tema da intersubjetividade começa ainda cedo em sua obra, tornando-se um conceito central para compreensão de seus trabalhos em termos metodológicos e epistemológicos. Desse modo,

concepção da fenomenologia como mero idealismo. Para que este mundo que está aí, diante de minha consciência, possa ser concebido como real, é necessário a mediação de uma outra subjetividade que, tal como eu, também é uma consciência intencional, doadora de sentido ao mundo e a existência. Ao remeter-se a possibilidade de uma pessoa poder ter a experiência de um outro Husserl denomina esse processo de “esfera própria ou primordial” (*Eigenheits – oder Primorsialsphäre*). Podemos compreender que “[...] essa esfera designaria, de um lado, a experiência da autodotação (*Selbstgegebenheit*) mais originária possível e, do outro, pressuporia que a experiência de alteridade não pode ser dar fora de uma auto-experiência” (COELHO JR, 2003).

Na tentativa de superação da dualidade cartesiana enraizada no pensamento moderno Husserl e, principalmente, Merleau-Ponty, nos apontam a intersubjetividade como elemento constituído “[...] a partir de experiências de compartilhamento da realidade, de buscas de ‘união’, onde antes se reconhecia a separação” (Ibidem). Entendemos, desse modo, que a noção de intersubjetividade é de grande relevância na compreensão existencial dos sujeitos dessa proposta de pesquisa. Afinal, nossa constituição ontológica sempre se constitui a partir do Outro, trazendo no encontro com a diferença uma possibilidade de abertura/encontro com nós mesmos.

Segundo Cavaliere (2013), a vida cartesiana de acesso à verdade praticamente foi concluída no próprio *cogito*. Todavia, isso nos aponta para uma questão importante: o esquecimento das coisas do mundo e da existência de outros *cogitos*. Afinal, o *cogito* Cartesiano institui valor às coisas enquanto imanentes à própria consciência, expressando fora dela um sentido duvidoso. Husserl, porém, nos conduz a um caminho mais positivo, buscando alcançar isso pela *redução transcendental*. Remetem-nos aqui a uma transcendência que está

“Historiadores da filosofia e comentadores da obra de Husserl, cada vez mais concordam que a intersubjetividade não é uma questão entre outras da fenomenologia, mas sim, que recobre uma dimensão essencial para a sua compreensão” (COELHO JR., 2003).

intimamente ligada ao movimento da intersubjetividade. Como explica Cavaliere (2013):

“[...] A transcendência relativa à intersubjetividade tem em Husserl um sentido mais profundo, pois não se trata apenas de uma relação entre sujeitos empíricos, mas entre subjetividades transcendentais. Temos possibilidade de, na relação com os outros egos, obter duas direções: uma empírica, em que sentimos e percebemos o outro a partir de nós mesmos, e outra que é a experiência transcendental, em que descobrimos os outros como absolutamente transcendentais como outros egos” (CAVALIERE, 2013, p. 53).

Segundo Cavaliere (2013), a redução operada nesse nível nos permitiria atingir um mecanismo mais profundo da própria constituição (*Urstiftung*) da realidade. Destacamos ainda que a análise operada por Husserl tem uma dimensão genética (no sentido de buscar uma gênese), colocando inclusive a história como importante propulsora que nos faz projetar além de nós mesmos. Como explicita Cavaliere “É por meio da análise rigorosa, de caráter genético, da realidade, que Husserl identifica um movimento inato de tender ou dirigir-se para. Esta constatação permite compreender, tanto a matéria viva como a própria história dotadas deste ‘motor’ que faz projetar para além de si mesmo uma contínua produção de novos horizontes.” (CAVALIERE, 2013, p. 54)

Todavia, como coloca Thomé (2008), Husserl busca, frente o processo de elucidar o estatuto da própria intencionalidade, refletir a própria relação que se coloca entre a subjetividade e a transcendência. Devemos perceber aqui que, nesse sentido, “O objetivo último de Husserl nesta investigação é o de possibilitar uma auto-fundamentação absoluta do conhecimento, fundamento que tem a pretensão de valer para toda e qualquer ciência” (THOMÉ, 2008, p. 15). Desse modo, fica evidente que a fenomenologia do conhecimento (*Erkenntnisphänomenologie*) proposta por Husserl surge como projeto de uma *Mathesis universalis*, ou seja, um projeto que traz uma concepção de uma ciência universal e absolutamente fundada (THOMÉ, 2008).

Há que se ressaltar ainda que as ideias de consciência e intencionalidade são centrais em Husserl já que “[...] Em Husserl, é pela intencionalidade que a consciência está sempre passando continuamente do fenômeno para a fenomenologia” (LEÃO, 2007, p. 69). Existe, desse modo, “[...] uma distinção entre fenômeno e fenomenologia e a intencionalidade lhe serve de ponte de ligação e passagem. Sem consciência intencional não se dá fenomenologia.” (IBIDEM). Todavia, para Heidegger, grande interlocutor em nossa tese, pensar não é mera de assumir uma consciência transcendental, mas é, antes de qualquer coisa, o movimento do acontecimento, da abertura, como os encontros do *Dasein* (ser-no-mundo) Como nos diz Caneiro Leão, um dos maiores pesquisadores do pensamento de Heidegger em nosso país:

Em Heidegger, não! O fenômeno já é sempre esta passagem e somente por isso se dá consciência e acontece intencionalidade. Pensar não é função de uma consciência transcendental. Pensar é acompanhar as peripécias, as vicissitudes e os percalços desta ininterrupta passagem. Para Husserl, pensar é exercer e exercitar a fenomenologia da consciência. Já para Heidegger, pensar consiste em encontrar-se no *Dasein* com o *Dasein*, com a *Pre-sença* na fenomenologia de todo em todo fenômeno. (LEÃO, 2007, p. 69)

Todavia, como compreender o mundo por essa perspectiva em Heidegger? Como explicitar as ideias que aparecem acima, como as noções de abertura, acontecimento e *Dasein* estabelecendo, junto a tais noções, relações com a educação especial e, indo além disso, com as possibilidades de se constituir modos de educar *de-para-com* as diferenças e os “diferentes”? É isso que buscaremos fazer detalhadamente nos escritos que vem a seguir.

2.2 A RAZÃO NO MOVIMENTO DE *LÓGOS* (λόγος) E DE *ALETHEIA* (ἀλήθεια) NA BUSCA DE UM EDUCAR COMO ABERTURA PARA AS DIFERENÇAS: ALGUMAS PISTAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Ao (re)afirmamos nessa tese a necessidade de irmos aos fundamentos da própria razão para reaprender a vê-la por outros ângulos, reencantá-la, fazê-la

recriar-se frente aos movimentos da vida e da experiência com a diferenças, acreditamos ser convidativo irmos ao próprio fundamento do *lógos* (no pensamento clássico Grego, λόγος), buscando, através de uma arqueologia do pensar, algumas pistas que nos ajudem a problematizar a própria educação (e, nesse aspecto, uma educação junto às diferenças) a partir de outros lugares. Ao buscarmos propriamente o que é filosofia, encontramos na história do pensamento ocidental várias interpretações possíveis, mas seria de extrema importância, segundo Heidegger, fazermos um retorno originário a tal questão, buscando em seus primórdios, seus fundamentos mais elementares.

Vemos que o pensamento de Heidegger, nesse sentido, vai totalmente contra os ideais evolucionistas, pois ao invés de compreender o primórdio, o originário, como o menos evoluído, ele o entende como um âmbito regido de potência, pois é dali que origina o impulso da *ratio*, do pensamento como força viva, dinâmica, que vai ganhando vários sentidos e significados ao longo da história do pensamento¹¹. Cabe reafirmar aqui o potencial do pensamento vivo de dois pensadores originários que Heidegger coloca como os maiores que já houveram: Parmênides e Heráclito. Eles emergem, na força do *a-se-pensar*, enquanto pensadores não da ideia das coisas (pois a perspectiva de uma razão que parte da ideia surge segundo Heidegger, apenas posteriormente com Platão, trazendo com ela a imagem que temos até hoje do que é ser filósofo), mas da dinâmica do pensamento que se situa junto ao *lógos* e a sua dinâmica de ir produzindo, perfazendo a realidade. Ou seja, esses primeiros pensadores não estão no âmbito da ideia, do ideal, mas na força do acolhimento que junta,

¹¹ Partindo dessa questão tão essencial, devemos citar aqui uma passagem fundamental de Heidegger no texto “*Qu’est-ce que la philosophie?* [o que é isto – a filosofia?]” quando ele nos diz que “[...] é preciso cuidar para que ao mesmo tempo se dê uma explicação sobre o que significa o ‘que’, em que sentido se deve compreender o *ti*. Aquilo que o ‘que’ significa se designa o *quid* est, *tò quid*: a *quidditas*, a *quiddidade*. Entretanto, a *quidditas* se determina diversamente nas diversas épocas da filosofia. Assim, por exemplo, a filosofia de Platão é uma interpretação característica daquilo que quer dizer o *ti*. Ele significa precisamente a *idéia*. O fato de nós, quando perguntamos pelo *ti*, pelo *quid*, nos referimos à “*idéia*” não é absolutamente evidente. Aristóteles dá uma outra explicação do *ti* que Platão. Outra ainda dá Kant e também Hegel explica o *ti* de modo diferente. Sempre se deve determinar novamente aquilo que é questionado através do fio condutor que representa o *ti*, o *quid*, o “*que*”. Em todo caso: quando, referindo-nos à filosofia, perguntamos: que é isto?, levantamos uma questão originariamente grega.” (HEIDEGGER, 2000, p. 15)

acolhe, nos lançando no fundamento do real como *Hèn Pánta*, quer dizer, no sentido originário grego da acolhida e da junção tão próxima com esse real que tornamos a ele unidos, tornamos um. Como explicita Heidegger (2000):

Uma tal procura que aspira pelo *sophón*, pelo *hèn pánta*, pelo ente no ser, se articula agora numa questão: que é o ente, enquanto é? Somente agora o pensamento toma-se “filosofia”. Heráclito e Parmênides ainda não eram “filósofos”. Por que não? Porque eram os *maiores* pensadores. “Maiores” não designa aqui o cálculo de um rendimento, porém aponta para uma outra dimensão do pensamento. Heráclito e Parmênides eram “maiores” no sentido de que ainda se situavam no acordo com o *Lógos*, quer dizer, com o *Hèn Pánta*. O passo para a “filosofia”, preparado pela sofística, só foi realizado por Sócrates e Platão. Aristóteles então, quase dois séculos depois de Heráclito, caracterizou este passo com a seguinte afirmação: *Kai dé kai tá pálai te kai nyn kai aei zetoúmenon kai aei aporoúmenon, ti tò ón? (Metafísica, VI, 1, 1028 b 2 ss.)*. Na tradução isso soa: “Assim, pois, é aquilo para o qual (a filosofia) está em marcha já desde os primórdios, e também agora e para sempre e para o qual sempre de novo não encontra acesso (e que é por isso questionado): que é o ente? (ti tò ón)”. (HEIDEGGER, 2000, p. 17)

Longe da frieza cartesiana quando nos referimos à ideia de razão e a ideia de pensador, a própria palavra filosofia, em seu sentido originário, expressa, segundo Heidegger (2000) esse movimento de afeto, daquele que ama, que honra. O *anèr philósophos*, ou seja, aquele que antecede essa imagem clássica que temos de filósofo, tal como foi Heráclito, seria aquele que *hòs philei tá sophón*; “*philein*” coloca-se aqui no sentido daquele que ama a *sophón*. Não um amor de “possuir”, de ter para si, como expressa nosso ideário “romântico-moderno”, mas no sentido Heraclitidiano de *homologeín*, de uma entrega que leva a harmonia, a escuta, a disponibilidade, ao acolhimento:

A palavra grega *philosophía* remonta à palavra *philósophos*. Originariamente esta palavra é um adjetivo como *philárgyros*, o que ama a prata, como *philótimos*, o que ama a honra. A palavra *philósophos* foi presumivelmente criada por Heráclito. Isto quer dizer que para Heráclito ainda não existe a *philosophía*. Um *anèr philósophos* não é um homem ‘filosófico’. O adjetivo grego *philósophos* significa algo absolutamente diferente que os adjetivos *filosófico*, *philosophique*. Um *anèr philósophos* é aquele, *hòs philei tá sophón*; *philein*, que ama a *sophón* significa aqui, no sentido de Heráclito: *homologeín*, falar assim como o *Lógos* fala, quer dizer, corresponder ao *Lógos*. Este corresponder está em acordo com o *sophón*. Acordo é *harmonia*. O elemento específico de *philein* do amor, pensado por Heráclito, é a *harmonia* que se revela na recíproca integração de dois seres, nos laços que os unem originariamente numa disponibilidade de um para com o outro. (HEIDEGGER, 2000, p. 16-17)

Eis aqui um pensamento extremamente instigante e desafiador quando defendemos a ideia de que para produzir uma outra educação que abarque as diferenças, é preciso produzirmos outros modos de racionalidades que nos provoquem outras formas de sentir-pensar o mundo. Tal como o *lógos* Heraclítico nos provoca a pensar, devemos reaprender a ver o mundo com os olhos e braços de uma razão que é acolhimento, que é abrir-se para, estar disposto, disponível. Afinal, como afirma Heidegger “[...] O ser é o recolhimento - *Lógos*.” (HEIDEGGER, 2000, p. 17)

Outrora, é possível que num primeiro momento não tenhamos noção da radicalidade de tal afirmação não somente para re-pensar a filosofia, mas na medida em que compreendemos que a filosofia surge como um modo de compreensão do próprio movimento da vida, então re-pensar o *lógos* como acolhimento é re-pensar a própria vida e, juntamente com ela, o que temos entendido como conhecimento e como educação. Afinal, a dissociação entre filosofia, vida e educação pode ser – e vem sendo – extremamente danosa quando pretendemos produzir uma outra história e nela uma outra história da educação. Aqui algumas interrogações podem nos auxiliar a pensar-junto algumas questões que, apesar de terem sido pensadas a milênios, estão em nossos dias ainda no âmbito do *a-se-pensar*, inclusive para pensar novas questões trazidas pela própria contemporaneidade.

Dessa maneira, podemos iniciar pelas perguntas mais singelas, mais ingênuas, e, talvez por isso, mais importantes: o pensamento com o qual os cientistas (nossos alquimistas modernos), os pesquisadores e os pensadores modernos pensam o mundo é um pensamento de acolhimento da multiplicidade desse real? Ou é um pensamento que enquadra a partir do que já está dado, prescrito? Infelizmente, o pensamento prescritivo, cheio de apriorismos, ainda é o lugar de onde falamos hoje. E não somente falamos. É o lugar no qual produzimos nossas práticas e teorizações sempre recheadas de toda sorte de

fundamentos metafísicos. E como almejar um outro educar com as diferenças se até mesmo nossa forma de pensar o mundo é tão idealmente narcísica? Como pensar as diferenças e os diferentes sem re-pensar o próprio pensamento que os pensa? Assim, se *lógos* pode ser traduzido no “ser como recolhimento”, como produzir um pensar que, como *lógos*, como razão a partir da multiplicidade, é acolhimento às diferenças? Aqui a filosofia, apesar de não oferecer respostas, pode dar alguns indícios de fundamental importância para a educação especial numa perspectiva inclusiva.

E para irmos em direção a tais indícios é importante irmos ao próprio fundamento histórico e filosófico da noção de verdade que trazemos conosco. O conceito de *aletheia*, como enunciado em Heidegger, pode nos auxiliar bastante nesse terreno. Para adentrarmos no caminho que Heidegger nos aponta ao nos conduzir à verdade como desvelamento é preciso também partirmos do pensamento originário grego. Como afirma Mendonça (2012) “[...] A tradução literal da palavra grega ἀλήθεια e desencobrimento, desvelamento ou desocultamento (*Unverborgenheit*). A palavra desvelamento pode nos ajudar a pensar algo sobre a verdade, como ela foi experimentada pelos gregos antigos, ou seja, como *Aletheia*” (MENDONÇA, 2012, p. 34). Assim, ao buscar o direcionamento da verdade do próprio ser podemos afirmar que “[...] Heidegger propõe outro princípio de verdade (originária) fundamentado na palavra grega *Aletheia* (ἀλήθεια) mediante o pensamento de Anaximandro, Parmênides e Heráclito, a fim de aproximar-se e abrir um diálogo com o que ficou impensado nestas filosofias pela tradição ocidental metafísica” (IBIDEM). Existe aqui a pretensão de re-conduzir a próprio metafísica para seu fundamento mais elementar, que acabou sendo esquecido na história do pensamento, ou seja, a verdade do ser. Se Heidegger faz um retorno ao princípio da própria filosofia ocidental para assim pensar os fundamentos de uma outra concepção de verdade isso não é algo aleatório.

Esse pensador busca aí o que toda tradição filosófica posterior acabou velando, em nome de uma concepção tradicional de filosofia que nasce com

Platão e ganha uma nova roupagem na modernidade. Entretanto, esses primeiros pensadores nos deixaram muito ainda para ser pensado sobretudo porque “[...] o ‘a-se-pensar’ se encontra no princípio de encobrimento, de velamento, de ‘obscuridade’, por isso o retorno a *Aletheia* para pensar a verdade originária” (IBIDEM). Aqui, portanto, o pensamento originário se cruza com uma forma de pensamento original, deixando o espaço necessário para pensarmos a ideia de razão numa concepção muito mais ampla e provocativa que nossa velha concepção moderna enferrujada do velho subjetivismo cartesiano. Heráclito, pensador tido por muitos como obscuro¹², trazia consigo uma forma de pensamento (e de fazer pensar) profundamente enigmática¹³ e estimulante, especialmente por ser o grande pensador do movimento, das tensões, da verdade como tensão constante de um mundo que está a todo tempo se constituindo nesse cruzamento dos contrários. Devemos ver aqui que Heráclito experimenta a verdade do ser como *Physis* (φύσις), o que evoca um sentido de “[...] ‘surgir por si mesmo’; ‘presença que eclode’; e um desvelar-se que permanece velado.” (MENDONÇA, 2012, p. 35). Ao falarmos, aliás, dessa ideia de desvelar, desencobrir, é interessante entendermos a própria palavra Grega *ἀληθές*, pois segundo Mendonça (2012):

Desencoberto é uma tradução de *ἀληθές*, onde encoberto concebe o *ληθές*, ao retirarmos o *ἀ-* privativo. Traduzimos “falso” a partir do grego antigo *το ψευδός*, todavia, a raiz “*λαq*” da palavra grega *ληθές*,

¹² [...] Segundo o pensamento heideggeriano, Heráclito é obscuro porque ele pensou o encoberto do ser: “porque ele pensa o ser enquanto o que se vela e tem que pronunciar a palavra de acordo com o que assim se pensa.” O velamento não se fecha, mas abriga sempre de novo para liberar as possibilidades do abrir-se, como uma fonte que nunca cessa em jorrar água, ou o fogo que vigora em si mesmo. Assim, a *Physis* e a junção que reúne o surgimento no encobrimento e no abrigo, permitindo, portanto, que o surgimento vigore como o que se aclara a partir do abrigo do encobrimento. (MENDONÇA, 2012, p. 35)

¹³ Podemos exemplificar essa forma enigmática de pensar de Heráclito a partir de um famoso fragmento seu que Mendonça assim nos explica: “[...] ‘Como alguém poderia manter-se encoberto face ao que a cada vez já não declina’? Neste fragmento 16, Heráclito questiona a relação da *Physis*, o que “já não declina”. Ninguém pode manter-se encoberto face a *Physis*, face ao surgimento do que se revela. O homem e o ente que corresponde em seu ser a esse surgimento, ou seja, ele e abertura. O não encobrir-se face a *Physis* e descobrir-se, permanecer-se no desvelamento, na *Aletheia*. Desse modo, podemos afirmar que nesse fragmento pensamos a *Aletheia*, mesmo sem nomeá-la. O desvelamento, assim como o encobrimento, vigora na essência da *Physis*” (MENDONÇA, 2012, p. 35).

não parece ter relação alguma com *ψευδος*, mas com *λανθάνομαι*, que é traduzido por “esquecer”. Esquecimento possui em sua essência o retraimento e encobrimento. Porque quando alguém esquece de algo, não significa que esse algo tenha desaparecido ou que não tenha ocorrido, e sim que está oculto no pensamento. “Os gregos experimentaram o esquecimento como um evento que passava pelo encobrimento.” (MENDONÇA, 2012, p. 36-37)

Se evocamos aqui a própria língua grega clássica, podemos, a partir da palavra *λανθάνομαι* (literalmente ligada a ação de esquecer,) chegar a *λαθόν* que, segundo Mendonça (2012) “[...] significa o que permanece oculto, escondido, que também parece ser a palavra contrária para *ἀληθές* (*Alethes*)” (MENDONÇA, 2012, p. 37). No entanto, no próprio movimento etimológico dessas palavras:

[...] não foi esta palavra “λαθόν” que permaneceu como contrária para *ἀληθές*, e sim *το ψευδος*, “enganador”, “falso”. Mas o oculto também é enganador. Talvez por isto entendemos *το ψευδος* a partir de ocultar, pois as palavras da raiz “ocultar” tem no interior da fala e do pensamento gregos uma força semântica dominante. Só que esta se perdeu na linguagem latina e românica. [...] podemos observar como a palavra *το ψευδος* pode remeter ao âmbito do essencial do aparecer, do encobrimento e desencobrimento. Heidegger utiliza uma passagem da *Ilíada*, de Homero, para demonstrar, no sentido de um acenar, em que *το ψευδος* é interpretado como algo que pertence ao desencobrimento [...]. (MENDONÇA, 2012, p. 37-38)

Porém, como assinala Heidegger, perdemos essa noção da verdade vivida-sentida-percebida como *aletheia*, ou seja, como verdade realizada no acontecer, na descoberta que é des-velamento, em nome do ideal de adequação que, além de reger toda nossa relação com o mundo, é um ingrediente fundamental na produção de uma educação excludente, como veremos posteriormente. Em um de seus mais conhecidos textos, denominado “Sobre a essência da verdade” (1991), Heidegger nos conduz a grandes questionamentos em relação ao que compreendemos como verdade. Para ele, vivemos influenciados por toda uma tradição de pensamento que relaciona verdade e adequação. A essência tradicional da verdade, que marca a própria metafísica clássica e influencia toda construção da ciência na modernidade, diz que “*veritas est adaequatio rei et intellectus*”. Nas palavras do próprio Heidegger (1991):

Esse duplo caráter da concordância traz à luz a definição tradicional da essência da verdade: *Veritas est adaequatio rei et intellectus*. Isto pode significar: Verdade é a adequação da coisa com o conhecimento. Mas pode entender também assim: Verdade é a adequação do conhecimento com a coisa. Ordinariamente a mencionada definição é apenas apresentada pela fórmula: *Veritas est adaequatio intellectus ad rem*. Contudo, a verdade assim entendida, a verdade da proposição, somente é possível quando fundada na verdade da coisa, *adaequatio rei et intellectum*. Estas duas concepções da essência da *veritas* significam um conformar-se com... e pensam, assim, a verdade como conformidade. (HEIDEGGER, 1991, p. 123)

Assim, Heidegger está aqui nos dizendo que vivemos uma tradição na qual a verdade (*veritas*, em latim, como Heidegger escreve no texto original) está sempre no âmbito da conformidade, da adequação. Isso porque estamos lançados em meio a duas tradições de pensamento que vão desde o realismo vigente no período medieval (que se move na concepção de um *adaequatio intellectus ad rem*, ou seja, que parte de uma conformidade de nossa inteligência às coisas – sendo que o “real”, a verdade estaria nelas e nossa inteligência captaria sua essência) até o período da modernidade (no qual nos movemos partindo da ideia da verdade como uma *adaequatio rei ad intellectum*, ou seja, onde a inteligibilidade está no próprio sujeito, e não nas coisas nelas mesmas, gerando assim, posteriormente, o cogito cartesiano e as estruturas inteligíveis a priori defendidas por Kant¹⁴– assinalando que em ambos a verdade está no sujeito que, ao invés de captar a inteligibilidade das coisas, ele mesmo, em sua subjetividade abstrata e universal é a medida da verdade¹⁵). Heidegger nos faz ver que, em ambas as tradições, caímos no

¹⁴ Como explicita Heidegger “[...] A *veritas*, interpretada como *adaequatio ad intellectum*, não exprime ainda o pensamento transcendental de Kant, que é posterior e somente se tornará possível a partir da essência humana enquanto subjetividade, segundo a qual “os objetos se conformam com o nosso conhecimento”. Mas a fórmula acima decorre da fé cristã e a ideia teológica segundo as quais as coisas, em sua essência e existência, na medida em que, como criaturas singulares (*ens creatum*), correspondem à ideia previamente concebida pelo *intellectus divinus*, isto é, pelo espírito de Deus.” (HEIDEGGER, 1991, p. 124)

¹⁵ Em relação a modernidade e a metafísica da subjetividade nela concebida em relação a produção da adequação como subjetividade vemos, junto com Benedito Nunes (1992) que “[...] Já a dominância do mesmo critério na filosofia moderna, apoia-se numa diferente interpretação: o *intellectus* é *res cogitans*, uma coisa que pensa, ‘verdadeira e verdadeiramente existente’, e, como tal, entendimento, espírito e razão. A adequação funda-se nessa primeira concordância

mesmo erro, que é fundar a verdade nos princípios da *adaequatio*, da adequação. Como expõe Benedito Nunes (1992):

Tanto a interpretação medieval quanto a moderna – que vige de Descartes a Hegel – fundam-se num mesmo pressuposto. Embora emprestando diferentes significados a *intellectus*, como realizador do conhecimento, e a coisa, como objeto de conhecimento, lançam mão do mesmo princípio de conformidade. Em ambas as tradições, a expressão *adaequatio rei et intellectus* é desdobrável; por ser compreendida na direção que vai do conhecimento à coisa – *adaequatio intellectus ad rem* – e na direção inversa – *adaequatio rei ad intellectum* -, que vai da coisa ao conhecimento. [...] O pressuposto de cada interpretação é o próprio ente; e de cada vez, seja na forma do *summum ens* dos teólogos, seja na de sujeito pensante dos modernos, o que se interpreta é o ser do ente. Eis em que se funda a possibilidade intrínseca do critério de verdade e de sua dominância histórica. (NUNES, 1992, p. 208)

Buscando ultrapassar essa dimensão da mera adequação Heidegger defende algo primordial quando nos referimos a ideia de verdade – a de que a verdade se funda na liberdade. Todavia, ele não se refere à liberdade em sua interpretação moderna e corriqueira, que traduz liberdade como livre-arbítrio de um sujeito, como lugar de seu querer, de sua escolha. Heidegger deixa claro que a liberdade não é uma propriedade do homem, ele não a possui como quem possui um objeto qualquer, mas, antes, a liberdade é que possui o homem quando ele, negando qualquer forma de adequação, entrega-se à experiência daquilo que se revela, que se desvela. A liberdade não é um âmbito da imposição ou do arbítrio, mas o âmbito da relação, do encontro que permite revelar-se e dizer-se. A belíssima passagem de Heidegger abaixo presente no texto “Sobre a essência da verdade” (1991) explicita o que estamos a dizer:

do espírito consigo mesmo, isto é, com as coisas que concebe clara e distintamente, que compõe a ordem de suas ideias. A *conexio rerum*, diria Spinoza, segue a *conexio idearum*. São as ideias previamente concebidas pelo entendimento, que ordenam e asseguram a sua verdade. A harmonia da criação converte-se na harmonia do espírito humano, de que decorre ‘a ordem e a regularidade das leis da natureza’ sob o império das categorias kantianas.” (NUNES, 1992, p. 207-208)

“Se, entretanto, o ser-aí ek-sistente, como deixar-ser do ente, libera o homem para sua “liberdade”, quer oferecendo à sua escolha alguma coisa possível (ente), quer impondo-lhe alguma coisa necessária (ente), não é então o arbítrio humano que dispõe da liberdade. O homem não possui a liberdade como uma propriedade, mas antes, pelo contrário: a liberdade, o ser-aí, ek-sistente e desvelador, possui o homem, e isto tão originariamente que somente ela permite a uma humanidade inaugurar a relação com o ente em sua totalidade e enquanto tal, sobre o qual se funda e esboça toda a história. Somente o homem ek-sistente é historial. A “natureza” não tem história.” (HEIDEGGER, 1991, p. 129)

Aqui, naturalmente, discorreremos acerca de uma liberdade que está intimamente ligada aos modos de poder-ser da existência (*Ek-sistenz*) que se constituem sempre no movimento da temporalidade. Dessa forma, a ideia de uma verdade originária da existência sempre se atualiza na singularidade do acontecimento, ou melhor, na singularidade do acontecer (*geschehen*). Por tudo isso, o grande acontecimento da história é a pergunta que move “o desvelamento inicial (*anfängliche Entbergung*) do ente em sua totalidade” quando nos lançamos a pergunta pelo ente: “o que é?”. Como magistralmente explica Benedito Nunes (1992):

A liberdade, em sua essência, *conecta o poder-ser da existência ao movimento extático da temporalidade*. ‘A existência (*Ek-sistenz*), enraizada na verdade como liberdade, é a ex-posição ao desvelamento do ente como tal’ (WW, p. 15). Nessa ex-posição, como verdade originária da existência, o poder-ser, aberto na decisão extrema, atualiza-se como o único *acontecer* (*geschehen*): o acontecimento dos acontecimentos, de que depende a história ocidental: ‘o desvelamento inicial (*anfängliche Entbergung*) do ente em sua totalidade, a pergunta em torno do ente como tal e o começo da história ocidental são uma e mesma coisa...’ (WW, p. 16). Fundamento oculto do qual o homem recebe a sua proveniência originária, esse acontecimento pontual, corrente no instante de uma decisão, quando ‘o primeiro pensador, tocado pelo desvelamento do ente, pergunta-se o que é o ente’ [...] (NUNES, 1992, p. 209-210)

Lançados nesse espírito da verdade como entrega e liberdade e mantendo distancia de qualquer modelo de adequação com respostas prontas e definidas podemos, a partir da abertura ao universo de um novo educar trazido pelo encontro com as “diferenças” e com os “diferentes” nos perguntar: o que é escola? O que é educar? O que é ser diferente?. Certamente a noção de verdade em Heidegger, sendo profundamente questionadora dos próprios alicerces que fundam nossas noções mais íntimas, é extremamente

provocadora para refletirmos a noção de inclusão, pois nos leva ao fundo, aos fundamentos. Por isso, não podemos esquecer a sugestão hermenêutica que Nietzsche nos deixou: cavar, ir às profundezas!

A fenomenologia-existencial nos chama a atenção para o fato de que, para se produzir de fato um conhecimento-vivido, um conhecimento-encarnado, é preciso fugir das fórmulas prontas que acabam gerando modelos classificatórios que, por sua vez, produzem ainda mais exclusão. Estamos presos a um idealismo que, de tão arraigado em nossa cultura e em nossa educação, especialmente, que negamos o movimento de acontecimento das coisas para nos agarrarmos aos modelos prescritivos. E não seriam esses modelos prescritivos um exemplo claro de adequação como Heidegger colocou? Não ousamos porque o medo torna-se nossa constante, impregna em nosso modo de ser-sentir-pensar. E se uma educação que parta do princípio das diferenças e do fazer-se com os “diferentes” nos lança no universo do provisório e do indeterminado isso parece sempre, em um primeiro momento, nos assustar. Brincando com uma conhecida parábola bíblica preferimos tentar passar no buraco da agulha para garantir o reino do ideal e do imaginário do que nos lançar aos universos de possibilidades concretas quando consideramos as contingências que podem vir à tona no momento em que assumimos uma educação pelas diferenças e com as diferenças. Não estaríamos tentando, ao transpor tais modelos ideais para a educação, negar todas as diferenças para que nossos “não-iluminados” (*alumnus*, em latim) possam passar pelo buraco da agulha? Mas parece que o movimento que se cria em torno da importância de se valorizar as diferenças em todos os âmbitos da vida fez com que espetássemos o dedo com a mesma agulha e despertássemos de nossos paraísos oníricos. Afinal, é impossível traçarmos experiências de ensinar-aprender junto aos sujeitos da educação especial sem despertarmos do sono dogmático da razão excludente que classifica, ordena, tornando-se o buraco da agulha, que hoje nos espeta, desperta e faz sangrar.

Os movimentos de produção de modos de educação que se constituem pelas diferenças parecem nos conduzir a caminhos nunca antes caminhados, a assumir o presente como lugar de uma desconstrução criativa, de diferentes modos de ser-no-mundo, diferentes “*Daseins*”, que se entrecrocaram provocando encontros, rupturas e experiências diversas no horizonte dos acontecimentos. Trata-se aqui de um certo retorno às próprias coisas, de uma pureza de olhar-perceber-sentir esses novos modos de ser-saber com os sujeitos da educação especial sem armaduras cartesianas, sem enquadramentos apriorísticos. O saber aqui não é o saber de quem antecipadamente o “domina”, tal como o saber tecnicista tanto proclama, mas o saber daquele que escuta, que (se) faz junto, na entrega. Ou seja, os saberes a serem criados e/ou desvelados com os sujeitos ditos “diferentes” (aqui no caso, os sujeitos da educação especial) só ganham potência criativa quando assumimos esse saber como *lógos*, como abertura.

O saber não está em mim (como numa espécie de narcisismo cartesiano) ou no outro como uma mera substância, mas na relação que se constitui entre nós. O saber não é algo dado, mas é descoberta que só pode se constituir como entrega. Essas questões aqui colocadas nos mostram a grande importância de assumirmos um olhar filosófico, ou seja, um olhar radicalizador, de estranhamento, que nos faça buscar as próprias bases fundantes de nosso pensar-fazer e como os processos de inclusão e exclusão estão sendo constituídos na conjuntura que aí vai ganhando forma. É impossível de falar de uma educação com as diferenças ou de uma inclusiva sem antes reportar a uma crítica radical aos fundamentos da própria educação e do conhecimento como um todo.

Uma grande questão (talvez a maior) que é (re)definida ao nos localizarmos numa perspectiva fenomenológica e hermenêutica ao nos debruçarmos no fenômeno da inclusão é afastar-se cada vez mais de uma visão estática dos sujeitos tidos como “diferentes” – na qual, a partir de representações

socialmente e mentalmente prescritas já trazem um conceito pronto de quem é esse sujeito: “o autista”, “o cego”, “o deficiente mental”, etc – e perceber a constituição de novos sentidos que podem ser produzidos quando confrontamos esses pré-conceitos com os paradoxos e as possibilidades que emergem nos encontros entre os supostos “nós” e “eles”. Aqui, naturalmente, não falamos do lugar da certeza, que é onde o conceito busca abrigo, mas do lugar da própria angústia que, nesse encontro com aquilo que parece num primeiro momento não-nomeável, é obrigada a ressignificar seu próprio modo de ser-no-mundo ao perceber que ele é morada de tantos outros modos de ser-no-mundo. Assim, não podemos falar de um sujeito como conceito, mas de um determinado modo-de-ser que é (re)criado e traduzido somente no encontro com tantas outras formas de ser.

2.3 RAZÃO, EXISTÊNCIA E ANGÚSTIA: A ANALÍTICA EXISTENCIAL HEIDEGGERIANA A PARTIR DOS CONCEITOS DE *DASEIN* (SER-NO-MUNDO) E CUIDADO (*SORGE*) NO CAMINHO DE UM EDUCAR *DE-PARA-COM* AS DIFERENÇAS

Ao tomarmos a analítica ontológica-existencial Heideggeriana como uma das diretrizes centrais na orientação filosófica dessa pesquisa, sobretudo a partir da obra *Ser e Tempo* (2008), devemos compreender, antes de qualquer coisa, que Heidegger procura, naquela obra, lançar uma reflexão profunda sobre as possibilidades de se recriar uma ontologia fundamental. Assim, *Ser e Tempo* foi recebida e aclamada como uma obra de profundas rupturas em relação a toda uma tradição ontológica que se consolidou na história do pensamento. Da mesma forma recebeu, por outro lado, grandes críticas de alguns de seus contemporâneos, inclusive do próprio Husserl. De acordo com Stein (1990), reconhecido estudioso da obra de Heidegger, além de tradutor e comentador de vários de seus textos no Brasil, podemos compreender a estrutura sistemática de *ser e tempo* partindo de seis teses centrais que são:

- 1) No início da obra Heidegger situa a questão da ontologia fundamental, do *sentido do ser*;
- 2) A clarificação desta questão

somente pode resultar do recurso ao único ente que compreende o ser – o homem (*Dasein*), o *estar-aí*; 3) O *estar-aí* é *ser-no-mundo*; 4) Ser no mundo é *cuidado, cura (Sorge)*; 5) Cuidado é *temporal (zeitlich)*; 6) A temporalidade do cuidado é temporalidade *ecstática* que se distingue do tempo linear, objetivado. (STEIN, 1990, páginas 10-11)

Tendo em vista que em *Ser e Tempo* (2008) Heidegger se propõe, como questão central que liga todas essas, analisar a questão do sentido do ser (que segundo ele havia sido esquecida pela história do pensamento até então), mostrando que este (o ser) só pode ser compreendido enquanto movimento da própria existência, construindo a assim denominada analítica existencial que perpassa *Ser e Tempo*. Nas palavras do próprio Heidegger, ao diferenciar *Ser e Ente* na obra *Ser e Tempo* “[...] Ente é tudo de que fazemos desta ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado (*vorhandenheit*), no teor e recurso, no valor e validade, no existir, dá-se” (HEIDEGGER, 2008, página 42).

E o método, o caminho que este pensador usa para nos conduzir a tais questões é a fenomenologia compreendida como uma ontologia hermenêutica¹⁶, pois como explica Nunes (1991) “[...] *Ser e Tempo* emprega a Fenomenologia como uma *ontologia hermenêutica*. Ontologia, ela é um *legein tá phainomena*. De acordo com isso, a Analítica procura ler através do *Dasein* (ente) o ser que nele se mostra” (NUNES, 1991, página 101). É necessário ter em vista aqui, todavia, que os fenômenos não são imediatamente dados, mas que é necessário procurar desvelá-lo a partir do mesmo movimento que tende a encobri-los. Desse modo se mostra claro e necessário o caráter hermenêutico quando Heidegger buscará uma compreensão filosófica a partir

¹⁶ A ciência, na perspectiva de Heidegger, produz um corpo de enunciados proposicionais tido como verdadeiros e fundamenta-se numa verdade ôntica, antepredicativa do próprio ente. Como afirma Nunes (1992) “[...] Em *ser e tempo*, Heidegger diz, expressamente, que a ‘a ciência pode definir-se como um conjunto de proposições verdadeiras coordenadas e fundamentadas (*Begrundungszusammenhang*)’, e que ela é, enquanto conduta do homem, ‘a forma desse ente’ (SZ, p. 11). A verdade dos enunciados científicos – a verdade da *epistémé* – é sempre derivada: radica numa verdade mais originária, na revelação antepredicativa do ente, que podemos chamar de verdade ôntica” (NUNES, 1992, p. 181).

de uma perspectiva da existência cotidiana. Tudo isso nos permite perceber porque “[...] a visada fenomenológica, que remonta às estruturas essenciais do *Dasein*, assim passando do ôntico (ente) ao ontológico (ser), também realiza um trabalho de caráter hermenêutico, interpretativo, segundo a perspectiva da existência cotidiana” (IBIDEM). Destaquemos aqui que a radicalidade de ser e tempo constitui-se numa destruição dos princípios ontológicos que sustentam qualquer hipótese de verdade eterna, do ego transcendental ou qualquer hipótese gnoseológica que busca ir além da finitude do saber. Questiona-se aí também todas as hipóteses universalistas advindas das ciências naturais modernas. Dessa forma, conforme Stein (1990):

1) Ser e Tempo elimina de plano a questão teológica do campo da filosofia, assim como o problema das verdades eternas, do eu transcendental, ou de qualquer outra hipótese privilegiada além do conhecimento finito.

2) Opera-se uma forclusão do mundo natural da filosofia. Não sobra um mundo sólido, fundador e referente de nossas discussões e teorias sobre ele, às nossas costas. O exemplo das leis de Newton, que só são quando um estar-aí as formula, mostra o quanto nosso mundo é nossa versão dele. Mas entenda-se bem: a questão do mundo entra na analítica existencial como questão nuclear: como vimos, ‘mundo’ passa a ser um existencial, um elemento fundamental na estrutura do estar-aí, ‘mundo’ que pode ser pensado, entendido, deve entrar no horizonte do sentido” (STEIN, 1990, p. 20-21)

Nesse âmbito, o universo cartesiano¹⁷ é a base central da crítica elaborada por Heidegger:

Descartes é um alvo privilegiado da crítica Heideggeriana. É na obra cartesiana que assoma a afirmação da modernidade na filosofia: a subjetividade. Nela toma forma, ao nível do problema da consciência, a questão do dualismo da metafísica ocidental. Mas não apenas o dualismo metafísico platônico, mas o dualismo gnosiológico. É ao nível do conhecimento finito que se introduz a questão do fundamento

¹⁷ “[...] A racionalidade que se instaura e que se exerce a partir de Heidegger é prática: não há mais instância metateórica justificando a teoria; a teoria é uma prática do ser-no-mundo. O estar-aí nasce de um outro paradigma: nem é mais a consciência que na tradição mentalista cartesiana espelha o mundo, nem é, na certeza deste espelhamento, o fundamento do conhecimento deste mundo” (STEIN, 1990, p. 24)

do conhecimento: o *'the ghost in the machine'* (Ryle). A justificação de um conhecimento necessita de uma evidência, de um *'fundamentum inconcussum'*, do *'cogito ergo sum'*. A validade da teoria que sempre ultrapassa o senso comum e sua evidência necessita de uma outra teoria que lhe dê evidência. Daí a teoria do conhecimento como justificação na teoria da subjetividade inaugurada por Descartes. (STEIN, 1990, p. 22)

Sobretudo, Heidegger faz uma crítica radical as teorias do conhecimento de sua época, colocando uma ênfase especial às críticas direcionadas àquelas ligadas aos modelos da teoria da consciência:

Heidegger procura pensar o *'sum'* do *'cogito'* e, ao criticar a separação da *'mens'* e da *'res'*, a *'res corporea'*, ele afirmará que o *'mundo'* é o correlato do *'sum'*; por isso, ser-no-mundo. Antes da evidência de qualquer teoria e ponto de partida da *'teoria do conhecimento'* a antes de qualquer subjetividade fundante, há uma evidência operando na situação de ser-no-mundo. Esta evidência está encoberta pelo óbvio do cotidiano, da separação consciência-corpo, pelo modelo da relação sujeito-objeto. É por isso que a analítica existencial recoloca a questão da *'teoria do conhecimento'* ao fazer a crítica radical do modelo das teorias da consciência, a começar por Descartes. (STEIN, 1990, p. 22-23)

No sentido antropológico aqui esboçado, o homem (*Dasein*) é o único ente que pode produzir uma compreensão da sua realidade ou, como coloca Heidegger, uma compreensão do ser [*Seinsverständnis*]. E para investigar o *Dasein*, Heidegger evoca uma analítica existencial, que teria como tarefa “[...] explorar a conexão das estruturas que definem a existência do *Dasein*, a saber, os existenciais” (WERLE, 2003, p. 99). Deste modo, o método da analítica existencial é trazido tanto da fenomenologia quanto da própria hermenêutica, designando aquilo que o § 07 de Ser e Tempo Heidegger irá denominar de um método fenomenológico-hermenêutico. Nesse processo extremamente original e criativo observado por Heidegger nessa obra, inclusive em termos de metodologia filosófica, veremos que “[...] a questão do ser do *Dasein* é investigada tanto segundo a máxima da fenomenologia, do *'ir às coisas elas mesmas'* [*zu den Sachen selbst*], quanto com a máxima da *'interpretação no horizonte da compreensão'*, proposta pela hermenêutica” (WERLE, 2003, p. 99).

Devemos destacar ainda o próprio conceito de *Dasein* enunciado por Heidegger e que está perpassando todo caminho traçado por esta tese¹⁸. *Pensar o homem como Dasein é perceber que ele se constitui no encontro e nas relações que estabelece com os outros, tendo em vista que não existe um sujeito isolado do mundo, mas que a própria constituição subjetiva é, antes de qualquer coisa, uma constituição intersubjetiva.* A partir desse horizonte antropológico podemos afirmar então que “[...] Na compreensão Fenomenológica Existencial, o homem se torna *Dasein* unicamente na sua relação de ser-com-os-outros (humanos). *Dasein* é sempre uma possibilidade, na qual se encontra uma abertura para a experiência¹⁹. O homem é o ser-existindo-aí” (SODELLI, 2008, página 207). Nessa dimensão antropológica, é importante nos atentarmos, o homem não é um ente coisificado, produto de relações de causalidade, nem seria uma interioridade fechada nela mesma, uma *res cogitans* no sentido cartesiano, mas uma unidade que se constitui nos encontros, vivências e tensões. Portanto, nessa conjuntura analítica:

[...] o *Dasein* não existe isoladamente sem o mundo que habita que, por sua vez, também não existe separado do *Dasein*. Quer dizer, o homem não é uma simples “coisa” no meio de outras coisas, nem uma interioridade fechada dentro de si mesmo. Daí a importância de compreender a expressão fenomenológica “ser-no-mundo” que aponta primeiramente para um fenômeno de unidade e é deste modo que devemos compreendê-la. Esta expressão deve ser entendida como uma estrutura de realização, visto que a existência do homem como “ser-no-mundo” se desenvolve num mundo de realizações,

¹⁸ Eliminamos assim qualquer resquício solipsista que pretenda pensar uma natureza humana isolada de sua existência *com e a partir* do mundo e das relações que se estabelecem nesses encontros constituindo o universo humano.

¹⁹ Homem-Mundo surge aqui como horizonte possível que é desvelado nesse encontro que sempre se constrói partindo de uma disposição de sentido que o afeta (aquilo que Heidegger denomina de *Befindlichkeit*) e o projeta. Nesse encontro, ao lançar-se no mundo, o homem se constitui como tal. Como explicita Nunes (1991) “[...] O *Dasein* abre-se ao mundo, seja porque o investe compreendendo-o, seja porque o mundo investe-o, dispondo-o a sentir. Estamos diante de duas estruturas fundamentais interdependentes: a *disposição de ânimo* (*Befindlichkeit*), que acusa o ser-lançado no mundo (*Geworfenheit*), e o compreender (*Verstehen*), que acusa o seu projetar-se. A primeira é de ordem factual (facticidade), e a segunda, o projeto (*Entwurf*), pertence à ordem das possibilidades existenciais (existencialidade)” (NUNES, 1991, página 110).

interesses e explorações, de lutas e fracassos. (SODELLI, 2008, página 207-208)

Como nos coloca Kahlmeyer-Mertens (2008) Heidegger nos faz perceber que a educação não pode ser compreendida como um depósito de conhecimentos, mas como um processo de envolvimento e de encontro (com os outros e com o mundo) que abre as possibilidades de aprender a aprender. *Aprender, então, é des-velamento, é des-coberta (“des-cobrir” aquilo que estava “coberto”). Conhecimento, então, passa a ser compreendido como uma construção contínua, uma ponte lançada para um estreitamento cada vez mais íntimo entre o sujeito e sua própria existência.* Desse modo, “[...] Empenhado em aprender, o discente é aquele que vê, remontada na tarefa do estudar, a própria existência. Pois, o aprender, bem como o existir, é a situação instável na qual ele sempre e a cada vez conquista seu mundo” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, página 48). Colocado dessa forma, o conhecimento assume uma outra configuração se comparado ao cientificismo que se consolidou a partir de toda uma tradição positivista que tem seus fundamentos no pensamento moderno. Enquanto este clama por certezas fundadas por formalidades epistemológicas e métodos rígidos, aquele busca, na própria liberdade que caracteriza a ação humana, assumir os riscos existenciais em que nos laçamos ao aprender-apreendendo.

Afinal, o ato de aprender não está deslocado de todas as relações que apreendemos ao aprender, pois não estamos separados daquilo que conhecemos, mas ele se torna, de alguma forma, parte constitutiva de nós. Quando nos lançamos numa busca pelo saber não existe nenhuma certeza *a priori* do que encontraremos e do que vivenciaremos nesse caminho. Por tudo isso podemos entender o porque de “[...] o aprender está associado ao risco existencial de ser ou não ser; e ao empenho de continuar sendo; da busca, nesse modo de existir, de algo que lhe seria próprio; de todos seus riscos, ao contrário do solo capaz de ser apontado seguro” (IBIDEM).

Segundo Kahlmeyer-Mertens (2008) Heidegger nos provoca a pensar um educar que se constitui em favor da singularidade e contra o impessoal. Isso porque na analítica existencial de Heidegger em *Ser e tempo* ele fala da própria noção de cuidado (*Sorge*) referindo-se diretamente aos modos do ser-aí (*Dasein*) que sempre já estão no mundo, pois como Heidegger diz “[...] Se o ser-com (os outros) permanece existencialmente constitutivo ao ser-no-mundo, ele deve poder ser interpretado em face do fenômeno do cuidado, que usamos para designar o ser do ser-aí em geral” (HEIDEGGER apud KAHLMEYER-MERTENS, 2008, página 28-29). O cuidado aqui designa um modo de ser no mundo que se desvela a cada novo instante evidenciando-se que “[...] no *ser-aí* nada está como é, mas que tudo nele seria um esforço por ser” (KAHLMEYER-MERTENS, 2008, página 29). Isso nos mostra que esse cuidado (*Sorge*) não é mera ocupação (*Besorge*), no sentido corriqueiro que damos a esse termo, ou seja, a um uso já pré-estabelecido que orienta nossas ações cotidianas. Tampouco seria a preocupação (*Fürsorge*) num sentido próximo a idéias como assistência ou tutela de alguém, que criam hierarquias que por sua vez evocam ações, usos e costumes que já estão estabelecidos e impedem, portanto, o desvelamento de novos modos de ser que podem se dar a partir de um educar que fuga da ideia de impessoal. Esse impessoal em Heidegger (*Man*)²⁰ está ligado ao modo de ser com os outros que traz consigo um certo consenso quanto ao comportar-se. Traduzindo de forma mais precisa, nesse impessoal o ser-aí (*Dasein*) acaba agindo conforme atitudes já prescritas.

A ideia de cuidado (*sorge*) abarcaria, pois, a determinação mais própria do *Dasein*, tendo em vista que essa noção de cuidado se funda numa abertura fundamental ao próprio ser. Assim compreendido, como explicita Santos (2011), não há “[...] nenhuma determinação ontológico-existencial mais

²⁰ Para Kahlmeyer-Mertens (2008) “[...] o impessoal na educação é o que torna capaz a reprodução de uma existência imprópria [...] Tal educação seria a ‘oficina’ na qual são forjados os comportamentos guiados por um conjunto de diretrizes estabelecidas por um invisível consenso. Esse, com a autoridade de uma coisa que se consagra pela repetição, acomoda-se constituindo hábitos, costumes e induzindo sua aceitação como padrão de bom senso, para em seguida, criar identidades e distinções; agrupamentos e segregações; valorações e hierarquias capazes de ser observados no modo com que se estruturam as sociedades e se conjugam as relações” (KAHLMEYER-MERTENS, 2008, página 31-32).

originária e mais fundamental do *Dasein*, pois tal determinação é o Cuidado, que é apenas desdobrada: Cuidado é verdade porque é ‘abertura em geral’” (SANTOS, 2011, página 74). Desse modo, devemos nos questionar se a inserção dos sujeitos da educação especial tem provocado tensões que traduzam e/ou potencializem a constituição de novas formas de *ser-saber-fazer* a partir desses encontros numa perspectiva do cuidado ou tem simplesmente reproduzido relações assistencialistas que reproduzem velhas hierarquias e não rompem com a concepção dicotomizada do saber (que é dissociado do movimento da existência e dos sujeitos que aí criam e (re)criam-se a partir de uma produção constante e conjunta de saberes-fazer a partir dos encontros e desencontros de diferentes modos de ser).

O projeto antropológico inaugurado por Heidegger com a definição do homem como cura (cuidado) remete-nos a um distanciamento cada vez maior da imagem solipsista que nos conceitua como seres auto-reflexivos com uma capacidade inata de afastar-se da *res extensa*, desses tantos “outros” da realidade que, retirados de suas singularidades, devem ser mensurados, medidos, coisificados. Talvez não percebamos como muitos desses sujeitos que hoje chamamos de diferentes (os “deficientes”, os “loucos”, os “anormais”, entre tantos outros) são transformados em fragmentos de *res extensa* durante todo o período da modernidade, não esquecendo que por *res extensa* o moderno pensamento cartesiano remete a uma substância imperfeita, dependente e que não possui a capacidade de pensar. Falamos aqui de uma estratégia bastante eficaz de um domínio que transforma o que é singular e único em uma massa informe e homogeneizante.

Por outro lado, se pensamos os sujeitos da educação especial partindo da noção de cuidado veremos que isso que chamamos de diferenças ou diferentes só pode ser entendido a partir de um determinado horizonte de temporalidade, pois a temporalidade é aquilo que existe de mais íntimo no espaço que nos remete ao outro e os sentidos que aí são trazidos à tona. A própria alegoria do

cuidado apresentada por Heidegger nos apresenta saturno, Deus do tempo, como a grande figura mediadora, mostrando que somos sempre guiados pelo fio do tempo. O tempo é este lugar fundante de nossa própria mediação e se a metafísica moderna constrói uma ideia tão vazia de homem é porque ela ignorou a própria relação originária dele com o tempo. E devemos ainda acrescentar aqui que nos referimos a um tempo que é finitude, abertura e acontecimento. Impregnado em nosso ser ainda trazemos uma concepção bastante abstrata e evolucionista do tempo que em nada se assemelha aquilo que a fenomenologia de Heidegger está nos colocando. Podemos nos questionar aqui: não seria essa visão impregnada de evolucionismo, tão marcante em nossa constituição histórica, que produz tantos delírios de onipotência e nos afasta daqueles que carimbamos como “os outros”? Esses outros, ao longo da história, assumem diferentes contornos: exóticos, perigosos, inocentes, selvagens.

E, hoje, quando falamos de sujeitos da educação especial, que contornos históricos estamos definindo e em que medida nossas concepções não tem se impregnado de um lastro metafísico que ganha credibilidade a partir de uma dimensão político-burocrática? Retomar a questão do ser em Heidegger não é fazer um exercício de abstração e afastamento do mundo, mas, ao contrário, captar, nessa experiência vivida com o mundo e a partir dele, que compreensão de mundo temos produzido nessa experiência vivida, nessas teias de cuidado que nos ligam aos outros. Antes de afirmar a deficiência, devemos perguntar: por que deficiência? Que lugar é este o da deficiência e como ele foi e é produzido? E, por fim, como nos tornarmos estrangeiros de um lugar no qual tudo parece ter respostas tão óbvias?

Ao investigarmos a produção de saberes-fazer a partir de uma perspectiva de devir, que também os engloba, nos posicionamos naquilo que Heidegger denomina de ainda-não, entendida aqui como uma potência constitutiva do próprio ser. Nessa dimensão, Heidegger afirma no § 48 de Ser e Tempo (2008)

que “[...] O ainda não já está incluído em seu próprio ser, não como uma determinação arbitrária e sim como um constitutivo. Analogamente, a presença, enquanto ela é, *já é seu ainda não*” (HEIDEGGER, 2008, página 318).

Assim, aquilo que na presença constitui-se como a “*não-totalidade*” não seria algo meramente pendente em termos de uma relação aditiva e nem aquilo que Heidegger chama de um “*ainda-não-se-ter-tornado-acessível*”, mas constitui-se como “[...] um ainda-não que, enquanto ente que é, cada presença tem de ser” (IBIDEM). Da mesma forma que Heidegger (2008) estrutura a relação do Cuidado (*Sorge*, traduzido na edição Brasileira de Ser e Tempo como Cura) como abertura às possibilidades de desvelamento do Ser, no § 52 ele nos faz entender que “[...] o fenômeno do ainda-não, relevado do anteceder-a-si-mesmo, não é uma instância oposta ao ser-todo possivelmente existente, pois é o anteceder-a-si-mesmo que possibilita este ser para o fim” (HEIDEGGER, 2008, página 335).

Nessa perspectiva que se instaura Heidegger nos faz refletir a própria questão da finitude como possibilidade certa e extrema dos entes, possibilidade essa que conectada à idéia de cura possibilita a abertura das formas mais autênticas, pois ao lançar-se às possibilidades de autenticidade o homem deve assumir-se em sua finitude. Daí a própria afirmação feita por Heidegger de que “O ser para a morte funda-se na cura”²¹. Como Heidegger afirma, de modo mais detalhado “[...] O problema da possibilidade de ser-todo desse ente, que cada vez nós mesmos somos, justifica-se caso a cura, entendida como constituição fundante da presença, se ‘conecte’ com a morte, enquanto possibilidade mais extrema desse ente” (HEIDEGGER, 2008, página 335).

²¹ O homem, numa perspectiva Heideggeriana (aqui denominado de *Dasein* ou *Ser-aí*), se caracteriza pela própria relação que estabelece com os demais entes que circunscrevem a própria pré-ocupação que constitui e delimita a própria compreensão humana. Por tudo isso, Grondin nos afirma que “[...] Por detrás do cuidado factual dos objetos do mundo, situa-se o cuidado fundamental do *Dasein*, o cuidado por si próprio. O ser-aí distingue-se pelo fato de, em seu ser, tratar-se deste seu próprio ser, de seu poder ser no mundo. Heidegger não o escreve em todas as suas linhas, mas salta aos olhos, que o modo cuidadoso do compreender tem sua raiz existencial na preocupação do *ser-aí* consigo mesmo. O anzol (ou gancho) mais ou menos inconsciente da compreensão humana é, por conseguinte, o cuidado” (GRONDIN, 1999, página 162).

Indagando-se como ser finito e, portanto, situado em sua historicidade e numa relação de verdade que sempre está situada no tempo, o homem deve buscar não um conhecimento *ad aeternum*, mas um modo de ser e uma racionalidade que assuma e abarque sua própria finitude, condição *sine qua non* na construção de uma relação autêntica *de-para-com* o mundo. Afinal, “[...] A verdade é temporal, situa-se na historicidade, tornando-se condição de possibilidade. A tentativa de buscar um fundamento atemporal para a verdade seria uma fuga do homem ante sua própria temporalidade” (HERMANN, 2002, página 39). Nesse processo, Heidegger procura também recuperar o âmbito de uma história aberta, buscando recuperar o “ainda-não”. Dessa maneira, retornando ao debate de um novo educar que tome como referência uma educação com as diferenças, devemos ter claro que, se a educação moderna se fundamenta num espectro metafísico enquadratório, hoje devemos (re)criar os próprios sentidos do que é educar, assumindo-a nos movimentos de um horizonte histórico marcado pela pluralidade em seu sentido mais amplo.

Numa perspectiva existencial-fenomenológica a suposta deficiência pode ser transformada em desafio na medida em que é esbarrando nos limites e de nossa finitude que somos obrigados a criar e a nos recriar nesse processo. Se o mundo é regido por uma determinada lógica idealista que se impõe como princípio de normalidade talvez seja exatamente a distância que nos separa desses padrões que nos impulsiona a produzir outros modos de vida permeado por outros saberes-fazer. Dessa maneira o *ser-para-a-morte* de Heidegger, que não é nada mais do que o pressuposto da finitude que caracteriza a existência humana, pode ser aqui interpretado também como o lugar de produção de outros saberes que brotam a partir da morte dos ideais, dos padrões, convidando-nos a trazer à luz práticas que revelam saberes outros, muitas vezes vividos, mas não instituídos.

Assim, a deficiência visual ou auditiva seriam deficiências ou seriam outros modos de sentir-perceber o mundo que fogem dos padrões? Uma questão

importante é que, tomando como base o pensamento de Heidegger não nos interessa entender, por exemplo, o sujeito cego ou surdo fora do circuito de trocas e relações que ele vai estabelecendo como ser-no-mundo. Ele só é reconhecido como cego, surdo ou deficiente por conta desse conjunto de relações que vão produzindo sentidos. Todavia, não podemos cair em nenhuma relação de determinismo aqui, o que nos remeteria uma concepção empobrecida de experiência. Falar, portanto, do encontro de sujeitos a partir de Heidegger, sendo alguns nomeados como deficientes e outros não, significa falarmos de diferentes existências que são afetadas e ressignificadas nesses encontros singulares. A experiência do encontro nesse sentido dá-se no espaço de um ser-com o outro de modo que tanto eu quanto ele assumimos nossa finitude nesse encontro. É nesse lugar de assumirmos nossos limites que abrem o espaço possível de produção de um novo horizonte de possibilidades de ser-saber. Mas um saber sem prescrições, sem apriorismos, como advogam muitas escolas de pensamento que tem influenciado profundamente a educação. Quando falamos na verdade em Heidegger buscamos não uma adequação de um dos pólos, de um dos sujeitos, mas de um encontro que revele algo que possivelmente não estivesse em nenhum dos dois separadamente, mas que surge do encontro que tensiona dois modos singulares de ser, produzindo assim modos de vida para além do que está dado.

Falar de novas racionalidades junto a um educar com as diferenças remete-nos ao movimento de uma experiência radical de assumir-se enquanto um “estranho de si mesmo”, ou seja, um processo de auto-estranhamento, auto-descentramento. Se o “normal” é pura criação idealizada e projetada de nossos desejos mais íntimos de domínio do outro e medo do desconhecido e se somos constantemente reinventados nos encontros e desencontros com tantos outros é preciso, radicalmente, estranharmos a nós mesmos para assim rabiscar outros possíveis. A naturalização do cotidiano banalizado, da repetição e dos modelos estabelecidos de condutas, regras e comportamentos nos levam a um afastamento de nós mesmos e da experiência originária de sermos constituídos

a partir de um mundo aberto, vazado, desprovido de uma teleologia determinística. Tornar-se estranhos a nós mesmos é um passo fundamental para familiarizarmo-nos de algum modo com aqueles que colocamos como “diferentes”. Essas novas racionalidades que se conjugam com a ideia da diversidade estão intimamente ligadas, portanto, ao próprio movimento antropológico de descentramento e do auto-estranhamento.

Devemos destacar que a questão fundamental na fenomenologia existencial de Heidegger (e que encontra-se intimamente imbricada com a dimensão da vida como finitude) é a própria noção de angústia. Saímos aqui do terreno cartesianamente elaborado das certezas para nos lançarmos a amplitude do assombro e do estranhamento diante do real que se mostra. O grande propósito da crítica à modernidade esboçado na analítica existencial Heideggeriana, segundo Pessoa (MURTA, PESSOA, 2011), estaria intrinsecamente associado ao fenômeno da angústia tendo em vista que o mesmo “[...] se perfaz existencialmente com o fenômeno da angústia, conforme podemos constatar nestas citações de Ser e tempo: “O angustiar-se abre, de maneira originária e direta, o mundo como mundo ‘e’ Na presença, a angústia revela o ser para o poder-ser mais próprio, ou seja, o ser-livre para... a liberdade de escolher e acolher a si mesma” (página 10). Nesse sentido a angústia para Heidegger ganha uma dimensão positiva constitutiva do próprio homem. Estar no mundo é de algum modo estar colocado na possibilidade da experimentação constante da própria angústia, tema trabalhado anteriormente na filosofia por Sören Kierkegaard. Para Heidegger o mundo não se caracteriza pelas certezas e, diferentemente da razão baseada na técnica e no racionalismo, a vida é feita de experimentações e possibilidades que somente poderão se desvelar a partir do momento em que experienciamos a angústia em sua “plenitude”. Como o próprio Heidegger nos coloca em ser e tempo:

[...] A angústia se angustia pelo próprio ser-no-mundo. Na angústia perde-se o que se encontra à mão no mundo circundante, ou seja, o ente intramundano em geral. O ‘mundo’ não é mais capaz de oferecer alguma coisa, nem sequer a co-presença dos outros. A angústia retira, pois, da presença a possibilidade de, na decadência, compreender a si mesma a partir do ‘mundo’ e na interpretação pública. (HEIDEGGER, 2008, p. 254)

A angústia seria aqui uma forma de singularização da própria existência, singularização essa compreendida aqui como a possibilidade de constituição de um modo de ser autêntico. A angústia, nessa dimensão, “abriria” o espaço de novas possibilidades da própria existência, projetando novas possibilidades no âmbito de nosso viver. Angústia e singularidade seriam movimentos interligados tendo em vista que:

A angústia singulariza a presença em seu próprio ser-no-mundo que, em compreendendo, se projeta essencialmente para possibilidades. Naquilo por que se angustia, a angústia abre a presença como ser-possível e, na verdade, como aquilo que, somente a partir de si mesmo, pode singularizar-se na singularidade. (HEIDEGGER, 2008, p. 254)

A experimentação da angústia nos conduz a experiência com o próprio nada, nos “tirando os pés do chão” e revelando aquilo que há de mais essencial na busca pelo novo: o espanto. O espantar-se diante do familiar, revelando a indeterminação que caracteriza nossa própria condição humana tendo em vista que “[...] a disposição revela ‘como se está’. Na angústia, se está “estranho”. Com isso se exprime, antes de qualquer coisa, a indeterminação característica que se encontra a presença na angústia: o nada e o ‘em lugar nenhum’” (HEIDEGGER, 2008, p. 255). Podemos afirmar que a angustia se desvela como a própria possibilidade da vida, entendendo essa como modo autêntico de encontro com o mundo:

“[...] Só na angústia subsiste a possibilidade de uma abertura privilegiada uma vez que ela singulariza. Essa singularização retira a presença de sua decadência, revelando-lhe a propriedade e a impropriedade como possibilidades de seu ser. Na angústia, essas possibilidades fundamentais da presença, que é sempre minha, mostram-se como elas são em si mesmas, sem se deixar desfigurar pelo ente intramundano a que, numa primeira aproximação e na maior parte das vezes, a presença se atém.” (HEIDEGGER, 2008, p. 257)

Ao buscarmos compreender as relações de uma educação *de-para-com* as diferenças diretamente associada com a noção de cuidado em Heidegger, devemos, já de início nos afastarmos de qualquer ideia de imanência substancial do eu como tem trazido toda metafísica cartesiana. Afirmamos com

isso que o “eu”, ou o sujeito no sentido cartesiano, não seria uma substância que lançaria os fundamentos do real no *aqui-agora*. Antes disso, o cuidado, entendido como ser do próprio *Dasein* (*ser-no-mundo*) é uma relação de encontro e de abertura que só pode se dar no tempo e pelo tempo. Não esqueçamos, em hipótese alguma, que ser é tempo, como esclareceu Heidegger. E falamos de um tempo que é finito, que é múltiplo, que é aberto. Nesse encontro com os outros, aqui no caso encontro com os sujeitos da educação especial, somos constantemente seduzidos por uma noção substancialista que já traz respostas pré-definidas de quem são esses sujeitos, que lugares eles devem ocupar no mundo, e que “pré-ocupações” nos conduzem nessas relações. Ora, esse pensamento sedutor é, por excelência, explicitamente negador da dimensão do cuidado tomado na radicalidade com qual Heidegger o fez. É somente através da angústia que o próprio ser pode revelar-se como cuidado na medida em que a angústia evidencia nossa finitude, nossa provisoriade diante de uma natureza que é “vazada de nada”: somos possibilidades de ser porque, no fundo, não somos algo simplesmente dado.

Tais reflexões, diante da possibilidade de trazer à lume outros modos de se pensar-viver-produzir outros modos de educar junto aos sujeitos da educação especial, tornam-se imprescindíveis por nos fazer pensar como a angústia diante da diferença, do que não tem respostas prontas, pode ser uma passagem por excelência para assumirmos uma nova relação com o mundo, com os supostos outros, e por conseguinte, com nós mesmos. Devemos ressaltar ainda que se o cuidar pode ser concebido como um fenômeno ontológico fundamental é porque é nesse cuidado com os outros que o homem pode se deparar com os fundamentos de seu próprio existir, da constituição de seu próprio *modo-de-ser*. Desse modo, lidar com os sujeitos da educação especial e com toda angústia que essas relações podem produzir significa estarmos circunscritos a produção de lugares que, tomados pelo poder desconstrutor da angústia, podem paradoxalmente nos tirar o chão em um primeiro momento, mas também nos lançar a outras dimensões que só podem

se evidenciar nos modos de cuidado com os outros que devem assumir um processo criativo-criador – criar como abrir-se no cuidado e no aprender e apreender-se junto aos outros!

Ainda em relação aos sujeitos com deficiência, não podemos desconsiderar o fato de que durante séculos nossa cultura ocidental produziu e tem produzido um grande medo do desconhecido e, nesse sentido, os portadores de deficiência foram lançados a um universo de marginalização. Dessa maneira, temos produzido em nossa história uma relação muito próxima entre ignorância, preconceito e marginalização. Assim, “Considerando que, de modo em geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas.” (MAZZOTTA, 2001, p. 16). E falando em cultura e história devemos ter claro o próprio imaginário idealista que produzimos a partir do cristianismo ocidental que, ao criar o homem a imagem e semelhança de um criador perfeito, põe a própria condição humana como uma busca por tais princípios, alijando ainda mais aqueles que se afastavam de tais qualidades:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. (MAZZOTTA, 2001, p. 16)

Podemos ainda ir mais a fundo e nos questionar: o que seriam essas idealizações que incorporamos (do que é ser-aluno, do que é ser-professor, do que é conhecimento) senão herdeiras e filhas das essências metafísicas transcendentais? Ora, todos aqueles que denominamos “diferentes” (temos aqui como exemplo os chamamos de sujeitos da educação especial) e que se apresentam mais claramente fora desses circuitos idealizantes, transcendentais e metafísicos incomodam profundamente por explicitarem que existem movimentos de vida para além de uma determinada ordem de racionalidade.

As diferentes experiências que brotam a partir do cuidado e da entrega aos diferentes modos de ser nos faz esbarrar nos ídolos que cultivamos e que hoje, em tempos de um educar com as diferenças, surgem como sombras arraigadas que obscurecem, servindo de obstáculo e armadilha. Como discutir a inclusão sem antes sair da caverna, ou seja, do mundo metafísico das sombras e da transcendência que está incorporado em nós, em nosso mais íntimo modo de ser? Como falar de uma certa inclusão sem antes interrogarmo-nos em nossos desejos fetichistas que produzem a uma escola idealizada, a um aluno idealizado ou até mesmo numa inclusão que também pode tornar-se um modelo idealizado caso não venha acompanhada de estranhamentos, críticas e inventividades? Talvez seja importante ressaltar que os ideais transcendentais trazem com eles uma miragem entorpecedora, embriagante, tal como o paraíso perdido, que pode somente ser sentido a partir da negação do agora, do chão que pisamos, dos paradoxos e conflitos que emergem de nossa realidade. Todavia, são esses movimentos paradoxais que nos constituem como seres finitos, inacabados, como isso que de fato somos: seres incompletos que se deslocam num mundo em constituição. Devemos, portanto, estar alertas para não fazermos da inclusão nosso outro paraíso, nosso platonismo contemporâneo. Se a construção coletiva de outros modos possíveis de educar *para-com-as* diferenças é tão importante hoje, a potência que aqui se configura parece estar exatamente colocada na ousadia de afrontar o ideal e trazer à tona o que não está prescrito e não repetir discursos que, se não compreendidos com uma boa dose de crítica e auto-crítica, podem nos amarrar as finas redes de um poder revestido de verdades prescritas em nome de boas intenções.

Procurando nos distanciar deste olhar lembremo-nos por hora que discorrer sobre a angústia é evocar certa estranheza originária que é fundamental na produção do novo – do novo olhar, de uma nova perspectiva, de um novo horizonte de sentido. Essa estranheza originária que nos tira o chão, fazendo-nos tatear em busca de novos fundamentos, indicam o grande desafio de produzir novos modos de ensinar-aprender a partir dos encontros e das experiências possíveis com os sujeitos da educação especial. Se a angústia

que eles nos provocam desaloja nossas certezas cotidianas mais arraigadas, despindo-nos de nossos sentidos já pré-estabelecidos, devemos perceber também que somos remetidos e lançados à ausência de um mundo dado, de um modo de se fazer educação *a priori*: devemos (re)criar, (re)pensar, (re)fazer. E uma questão fundamental que fica para todos nós no campo da educação especial é não reduzir o Outro ao Mesmo. Para isso é preciso ultrapassar a própria noção habitual de alteridade, tornando-nos o outro de nós mesmos. Segundo Duarte (2002), refletir tal questão na fenomenologia existencial de Heidegger é estar atento ao fato de que “[...] A reinvenção de si mesmo que desestabiliza o cárcere da identidade mundana se dá numa ação sobre si mesmo pensada como uma ‘outração’, neologismo criado para definir a ação de tornar-se o outro de si mesmo, modificação de si por meio da qual o ser-aí se apropria de seu próprio ser.” (DUARTE, 2002, p. 9). Em relação às políticas de inclusão tal indagação deve ser realizada de forma radical, pois parece caminhar em um movimento que coloca somente o outro como o diferente, não nos tirando, assim, de um espaço de questionamento radical daquilo que somos e fazemos.

Produzir o espaço de desnudar novos modos de ser-saber pelas diferenças e com as diferenças nos convida ao salto, a ruptura, exige um novo “começo”. A noção de começo aqui, todavia, não é a de um lugar menor e/ou menos evoluído, mas, pelo contrário, de algo maior, grandioso, de uma força propulsora que nos arremessa para outro lugar, para outros sentidos da realidade. Como explicita Fogel (2009) “[...] o começo, que se dá como o súbito, o imediato, isto é, o salto, em vivendo desde si mesmo, é começo que não começa e que não pode começar” (p. 52). Devemos ter claro aqui que lidar com as diferenças é assumir paradoxos. E talvez tal afirmação seja uma das mais precisas quando falamos sobre a inserção dos sujeitos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular, como veremos ao longo desta tese. Entretanto, são nesses paradoxos que podemos buscar algo, não respostas, mas talvez ainda mais perguntas – questões provocadoras que nos retirem do chão, que nos levem a novos saltos.

Se os paradoxos nos desconcertam, intimidam o bom senso e a racionalidade normativa é porque eles parecem evidenciar aquilo que tantas vezes preferimos não pronunciar para não nos angustiar. Existe, porém, salto sem angústia, sem medo, sem risco? Certamente não. Fugindo à lógica linear que amarra e amordaça a todos nós (educadores, pesquisadores, sujeitos da educação especial) é que podemos ter a confiança de que “[...] Aí abre-se o desconcerto, o paradoxo, e nele é preciso centrar-se. Que agrida ao bom senso, à reta razão!” (FOGEL, 2009, p. 52). É possível projetarmo-nos à produção coletiva de uma educação com e pelas diferenças seguindo uma razão reta e ao bom senso – ou seja, aquilo que já encontra-se instituído como certo e como bom? Ou os caminhos paradoxais apontados não evidenciam exatamente os movimentos de uma razão sinuosa, cheia de curvas, perigos, e portanto, distante de qualquer senso (discernimento) já pré-definido?

Finalmente, enfatizamos a ideia de que ao promovermos uma busca por uma educação com as diferenças e pelas diferenças torna importante remetermos a noção trazida pela hermenêutica de que a compreensão que temos do mundo não é um mero conhecimento teórico, mas traduz a vivência e as experiências que constituímos junto a esse mundo. E, sendo assim, o conhecimento sobre esse mundo e os modos de ser que operam a partir dele devem tornar-se tão múltiplos quanto às experiências que aí vão se desenrolando. Torna-se desafiador, desse modo, desconstruirmos classificações pré-estabelecidas, e, a partir do mundo das experiências advindas dos encontros e da abertura com os “outros” que são parte desse mundo, esboçarmos novas compreensões da realidade, percebendo aqui que a própria noção de diferença não é algo que existe por si, mas é também é produzida nessas mesmas redes de experiências.

CAPÍTULO 03: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Por que era que eu estava procedendo à-toa assim? Senhor, sei? O senhor vá pondo seu perceber. A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: ***o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*** (GUIMARAES ROSA, 1994, p. 85)

Buscando dialogar com essa célebre passagem de “Grande sertão: veredas”, de Guimarães Rosa, podemos aqui evocar a metodologia como um caminho que traçamos frente a perguntas e questionamentos que nos impulsionam. O pesquisador, portanto, é aquele que se coloca em uma travessia²². Nesse sentido, podemos ainda perceber que travessia aqui revela-se como sinônimo de caminho metodológico - caminho criador, desvelador. O pesquisador não “domina” o objeto, mas é conduzido a partir de um caminho que o leva a surpresas, a descobertas. Colocar-se como pesquisador é, sobretudo, colocar-se como descobridor de um universo que sempre nos provoca a (re) descobri-lo a cada instante – o universo da pesquisa! Imersos nessa dimensão, podemos afirmar, assim como Guimarães Rosa, que “[...] um rio é sempre sem antiguidade” (ROSA, 1994, página 200), retomando, desse modo, a própria ideia de Heráclito de que ninguém entra duas vezes no mesmo rio. Sem respostas prontas ou camisas de força metodológicas, é necessário, contudo, ter clareza de seus objetivos e do caminho que ele toma, mesmo sabendo que as surpresas e as descobertas podem ser muitas – afinal, são elas que dão sentido ao ofício de pesquisador, esse aventureiro que se lança a mares desconhecidos ou turbulentos.

²² Nesse sentido, cabe-nos destacar que Gadamer “[...] nos remete a um universo em que a hermenêutica refere-se ao mundo da experiência, ao mundo da pré-compreensão no qual já somos e nos compreendemos como seres a partir da estrutura prévia de sentido. A compreensão, portanto, está ligada ao contexto da vida e do humano. O próprio ato de compreender constitui-se em uma realidade existencial” (ROZEK, 2010, p. 135)

No diálogo sempre rico e provocador entre a arte, a literatura e o fazer científico, podemos tomar algumas palavras de Guimarães Rosa ao nos falar do seu próprio fazer literário no qual, segundo ele:

[...] o mais importante, sempre, é fugirmos das formas estáticas, cediças, inertes, estereotipadas, lugares-comuns, etc. Meus livros são feitos, ou querem ser pelo menos, à base de uma dinâmica ousada, que, se não for atendida, o resultado será pobre e eficaz. Não procuro uma linguagem transparente. Ao contrário, o leitor tem de ser chocado, despertado de sua inércia mental, da preguiça e dos hábitos. Tem de tomar consciência viva do escrito a todo o momento. Tem quase de aprender novas maneiras de sentir e de pensar. Não o disciplinado – mas a força elementar, selvagem. Não a clareza – mas a poesia, a obscuridade do mistério que é o mundo. E é nos detalhes, aparentemente sem importância, que estes efeitos se obtêm. (Guimarães Rosa apud Vasconcelos, 2009, p. 76)

Tendo em vista esses pressupostos, fundamentais especialmente por sua relação intrínseca com as opções teórico-filosóficas assumidas nesta pesquisa, prossigamos detalhando aspectos metodológicos inerentes à nossa proposta de trabalho.

Em razão da própria natureza epistemológica de nossa proposta de tese, no sentido de se lançar ao diálogo com outros trabalhos já produzidos no âmbito do PPGE-UFES na linha de “diversidades e práticas educacionais inclusivas”, trabalharemos com uma pesquisa de dimensão fundamentalmente bibliográfica. Nesse sentido, Vasques (2008) destaca que as possibilidades de pesquisas estritamente teóricas, como é o caso das pesquisas do tipo bibliográficas, vão além de uma leitura meramente convencional, da lógica tradicional de um fichamento ou do mero uso mecânico das informações que temos acesso a partir desses trabalhos. Segundo essa pesquisadora, devemos perceber que nesse tipo de pesquisa “[...] Sua potência não reside no mapeamento de informações, apesar desta constituir uma etapa fundamental do processo, mas nas inúmeras possibilidades que advêm do ato de interpretar. Da interação entre o texto e o leitor, despontam múltiplas possibilidades de compreensão²³” (VASQUES, 2008, p. 03).

²³ Nesse aspecto, Rozec (2010) chama a atenção para o fato de que na hermenêutica de Gadamer “[...] a leitura compreensiva não é a repetição de algo passado, mas participação num sentido presente e, nesta perspectiva, busquei compreender os textos/narrativas na atualidade

Devemos destacar ainda que, em termos metodológicos, o eixo central do primeiro momento de nossa pesquisa caminha no sentido de desvelar o “estado da arte” das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que vêm buscando compreender e mapear os movimentos que vêm acontecendo no cotidiano das escolas de ensino comum a partir da educação especial numa perspectiva inclusiva, ou seja, quando os sujeitos da educação especial têm acesso a esse espaço como sujeitos de direito.

De acordo com Ferreira (2002) as pesquisas denominadas “estado da arte” são definidas por um caráter bibliográfico e trazem em comum o desafio em relação ao mapeamento e a discussão da produção acadêmica nos mais diversos campos do conhecimento, buscando responder os aspectos que têm sido destacados e privilegiados pelas mesmas em diferentes tempos e espaços. A autora também destaca o duplo caráter, descritivo e inventivo, que também são característicos das pesquisas que trabalham o estado da arte, tendo em vista que as mesmas “[...] Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 258). Dessa forma, movidos pelo próprio desafio de compreender aquilo que já foi produzido para, a partir daí, construir um diálogo e um horizonte de compreensão que permita, inclusive, buscar, posteriormente, aquilo que ainda não foi feito ou não está epistemologicamente sedimentado, trazendo à tona, nesse processo, pesquisas de difícil acesso, o que nos permitiria, assim, uma maior divulgação dessas produções acadêmicas, a interrelação que elas estabelecem entre si e os desafios que elas trazem em seus respectivos campos epistêmicos.

do que dizem e do que silenciam, procurando vivenciar uma efetiva participação naquilo que os textos me comunicam. Assim, interpretar um texto significa traduzi-lo para o momento presente, buscando nele os argumentos para os questionamentos do contexto atual, considerando que o processo interpretativo não se refere à individualidade do autor e suas intenções, mas à pretensão de verdade formada no próprio texto interpretado” (ROZEK, 2010, p. 137)

Ao colocarmos ainda os pressupostos da hermenêutica de Gadamer como um dos alicerces centrais na fundamentação teórico-filosófica desta pesquisa, devemos levar em conta que, como nos ver Silva e Junior (2005), que a hermenêutica não pode ser pensada como um conceito normativo que estaria de alguma forma representando um espaço vazio que seria preenchido pela compreensão. Ela seria, sim, antes de qualquer coisa “[...] uma palavra portadora de significado e tradição, já que permanece na continuidade da memória” (SILVA JUNIOR, 2005, p. 08). Preocupada, sobretudo, em desconstruir uma racionalidade fundada em limites estreitos, a crítica que o pensamento hermenêutico esboça acaba demonstrando, desse modo, “[...] a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo” (HERMANN, 2002, p. 15).

Ao buscarmos a própria origem do termo “hermenêutica” iremos ao encontro da palavra grega *Hermeneia* que teria aqui o significado aproximado de interpretação ou expressão. Em termos simbólicos, ainda, temos na origem dessa palavra uma alusão a Hermes, que representava na mitologia Grega o Deus mensageiro, que fazia a mediação entre os homens e os deuses, trazendo as mensagens destes destinadas àqueles. Como destaca Silva Junior (2005) Hermes “[...] É *hermeneuein*, uma exposição que ao ouvir uma mensagem a comunica. Ele ficou encarregado da técnica, a arte do *hermeneutés*, o intérprete que traduz numa linguagem inteligível. Hermes é o mensageiro dos deuses, mas também o encarregado dos limites e encruzilhadas de caminhos e de fronteiras”²⁴. (SILVA JUNIOR, 2005, p. 08).

²⁴ Ao propormos um diálogo entre as várias experiências de pesquisas a partir das experiências de educação inclusiva incorporadas nas dissertações e teses apresentadas no PPGE-UFES, colocamo-nos exatamente nessa encruzilhada de caminhos que, ao mesmo tempo em que se encontram em uma estrutura significativa comum (a busca pela inclusão de sujeitos que historicamente foram excluídos dos espaços regulares de ensino) encontraremos também tempos-espacos diferenciados, pois essas pesquisas foram elaboradas em tempos e espaços diversos. Logo, é possível que nos encontremos em uma zona fronteira, buscando na mediação hermenêutica as possibilidades de desvelamento de um horizonte histórico que se constrói hoje na história da educação – a educação inclusiva.

Estando nesse espaço mediativo, portanto, Hermes ocuparia não a função de reproduzir mensagens, mas transmiti-las como mediador e revelador, tornando-se, assim, um símbolo da própria hermenêutica compreendida em seu sentido mais amplo como “[...] arte ou ciência de interpretar textos, decifrando-os e trazendo-os à compreensão, a hermenêutica, seja do ponto de vista técnico ou mesmo do filosófico, sempre esteve voltada aos fenômenos do compreender e interpretar” (SILVA JUNIOR, 2005, p. 08). É fundamental destacar ainda que, compreendida a partir do movimento da própria história, a hermenêutica “[...] reivindica dizer o mundo a partir de sua finitude e historicidade, de onde ocorre seu caráter interpretativo” (HERMANN, 2002, p. 15). Nesse âmbito ainda, segundo Hermann (2002), a hermenêutica teria como preocupação pensar e conhecer a própria vida prática, não deixando, todavia, de interrogar outras experiências possíveis, tais como as experiências produzidas no campo da arte.

Para explicitar nosso caminho metodológico, vamos agora em direção aos passos que trilhamos na escolha e seleção das dissertações e teses que tornaram-se nosso referencial de interlocução. Nesse processo, tivemos dois momentos fundamentais: primeiramente, selecionar, a partir da produção da linha de “diversidade e práticas educacionais inclusivas”, as dissertações e teses que nos interessavam, para, em seguida, ler e analisar integralmente esses trabalhos que foram selecionados.

Nesse primeiro momento, tendo como pressuposto selecionar apenas as pesquisas que estudaram estes processos de inclusão a partir do movimento cotidiano das escolas (pois o objetivo inicial de nossa proposta de pesquisa foi buscar, através de uma produção discursiva no âmbito filosófico, desvelar os saberes-fazeres inclusivos que vêm se constituindo a partir da inserção desses sujeitos nos espaços-tempos das escolas comuns), buscamos os exemplares dos trabalhos nas bibliotecas central e setorial (do Centro de Educação) e no site do PPGE-UFES (no qual constam os trabalhos defendidos a partir do ano

de 2006), selecionando, através dos resumos e da parte introdutória das dissertações e teses, aqueles que se enquadravam no perfil das pesquisas com as quais buscamos dialogar.

Em vários trabalhos, entretanto, foi necessário também ler a parte metodológica, a fim de ter certeza se o mesmo, em sua totalidade ou em parte, teve pesquisa empírica em escolas de ensino comum. Quanto ao ano inicial de escolha que nossa pesquisa toma em relação à seleção temporal dos trabalhos - no caso, pesquisas produzidas na primeira década a partir do ano de 2000 - este está diretamente ligado ao fato de que foi, sobretudo, a partir dessa década, que a política de educação especial numa perspectiva inclusiva ganha contornos mais definidos em nosso país²⁵, como já vimos detalhadamente na parte da tese que trata do processo histórico, fato esse que irá ressoar diretamente nos trabalhos de pesquisa, inclusive nas terminologias adotadas, que vão mudando bastante se compararmos os trabalhos do início da década de 2000 com os que foram produzidos já no final desse período.

Depois dessa primeira seleção optamos, finalmente, pelas dissertações e teses que foram nosso *locus* privilegiado de diálogo, problematização e interlocução na construção de uma reflexão filosófica a partir da produção acadêmica no campo da educação especial inclusiva. Foram selecionados 37 trabalhos de pesquisas, entre os quais encontramos 33 dissertações de mestrado e 04 teses de doutorado, produzidos na primeira década de 2000, ou seja, entre os anos de 2000 a 2010 a partir da linha de diversidade e práticas educacionais inclusivas no âmbito do PPGE-UFES. Estes trabalhos foram lidos na íntegra para esta pesquisa, o que nos demandou uma carga de leitura extremamente extensa, girando entre oito e dez mil páginas de pesquisas.

²⁵ Relembrando, como nos apontou Garcia e Michels (2011), que a década de 2000 marca a passagem da visão integrativa para a visão inclusivista.

No entanto, a partir da leitura integral das 37 dissertações e teses selecionadas para nossa pesquisa, um novo desafio foi lançado: como fazer escolhas e construir categorias para fins analíticos em meio a imensa quantidade de informações e dados que traziam todas essas pesquisas? E, também, como relacionar essas escolhas aos pressupostos teóricos-filosóficos que nos guiaram em nossa pesquisa? Ora, nesse sentido, procuramos pontos que, de algum modo, estivessem perpassando todas as pesquisas e que nos provocassem a pensá-los a partir da fenomenologia e da hermenêutica. Lendo e relendo os trabalhos de pesquisa existia algo que chamava cada vez mais nossa atenção: tais dissertações e teses tratavam da “tradução” de experiências de pesquisa nas quais sempre estavam imbricados os sujeitos da educação especial, os educadores que atuavam nas escolas junto a esses sujeitos e os próprios pesquisadores.

Todavia, partindo da hermenêutica e da analítica existencial de Heidegger, nós não poderíamos cair na armadilha de investigar quem era “o sujeito” da educação especial, assim como quem seria “o pesquisador” e “o educador” que apareciam nas pesquisas. A cada leitura percebíamos que, embora compartilhando um universo histórico em comum, estávamos dialogando com diferentes experiências, diferentes modos de ser que foram trazidos à lume nesses percursos investigativos. E, a partir do momento em que isso ficou mais evidente, construímos três grandes eixos norteadores que passaram a orientar nossas leituras e nossas análises: o que é “ser sujeito” da educação especial a partir dessas pesquisas, o que é “ser educador” a partir de uma escola inclusiva e o que é “ser pesquisador” em todo esse processo.

Na verdade, quando colocamos o verbo “ser” antes de qualquer outro substantivo ou adjetivo, estamos afirmando que não existe uma qualidade ou estado em si mesmo, como a metafísica tanto defendeu durante séculos, mas existem modos de ser que vão se revelando nas relações, nas experiências e

na história. Essa possivelmente foi a maior contribuição de Heidegger em sua analítica existencial e procuramos tê-la como base na construção de nosso caminho metodológico. Assim, ao invés de afirmarmos “o sujeito”, “o educador” ou “o pesquisador”, acreditamos que existem modos de ser-sujeito, modos de ser educador e modos de ser pesquisador que vão sendo construídos e desconstruídos a partir das diferentes configurações de modos de ser-estar no mundo. E se almejamos uma educação *de-para-com* as diferenças o primeiro grande passo é nos desvencilharmos dos laços essencialistas metafísicos que pretendem transformar em categorias apriorísticas aquilo que na verdade é uma produção histórica e, como tal, está em constante movimento, tensionamento e transformação.

Outro aspecto importante para destacarmos é que esses diferentes modos de ser-sujeito, ser-educador e ser-pesquisador sempre irão se realizar em determinados espaços-tempos que lhes trarão diferentes sentidos históricos que possibilitarão a produção de um horizonte hermenêutico, um horizonte de significados historicamente vivos e compartilhados. Por isso, depois de elegermos os três eixos anteriormente descritos, vimos a importância crucial de um outro eixo que, na verdade, os antecede se imaginamos que toda produção de um certo modo de ser está ligado a produção do próprio tempo e do espaço. Temos assim, o eixo “tempo-espaço”, em especial, no caso das dissertações e teses, como esses diferentes tempos e espaços estão a se desvelar no cotidiano das escolas de ensino regular a partir da presença dos sujeitos da educação especial aí.

Por fim, talvez seja importante ratificar aqui não temos como objetivo simplesmente reproduzir as informações que estão nesses trabalhos, mas dialogar com os mesmos, inclusive nos permitindo buscar em suas entrelinhas e margens, outros sentidos, outros significados que não estão tão explícitos ou que simplesmente poderiam ser interpretados de outra forma. Mas se escolhemos a hermenêutica de Gadamer como fundamento metodológico

desta tese nós o fazemos, sobretudo, por ela nos ensinar que os sentidos de um texto – e das experiências que este texto traduz, não sendo estáticos, são sempre algo movediço, provocador. O espaço de sentidos que se constroem entre o eu e o outro, entre o emissor e o destinatário, é algo tão amplo e diverso quanto as experiências do *Dasein*, ou seja, do ser-homem-no mundo que, mais do que um ser que é, torna-se um ser que está sendo. Se, desse modo, o processo de tradução é sempre aberto, devemos assumir sem medo esse lugar ambíguo do tradutor que encontra numa famosa expressão Italiana sua manifestação quando nos fala do "*Traduttore, Traditore*" (tradutor, traidor). Assim, fugindo de qualquer forma de realismo ingênuo, assumimos, enquanto intérpretes de uma perspectiva possível (entre tantas outras que são possíveis), um certo olhar, um certo *lógos* que nos toma, tornando-se nossos olhos e ouvidos.

Ademais, se a constituição e a compreensão do universo humano estão atravessadas pelo entendimento do homem como esse que produz a si mesmo e o mundo ao redor a partir da linguagem, como enfaticamente afirma tanto a hermenêutica de Gadamer quanto a fenomenologia Heideggeriana, acreditamos que o modo de escrever uma tese que se debruça sobre o entendimento desse universo humano está intimamente ligado ao modo como se compreende esse humano. Nesse aspecto, se buscamos na literatura e na poesia várias passagens ao longo desta tese, ou mesmo se em vários momentos buscamos fugir de um certa tradição de escrita canonizada pela academia, é porque acreditamos tanto na força desveladora de tais linguagens quanto no necessário questionamento do canônico em nome de uma forma de escrita mais sensível, criativa e aberta aos múltiplos modos do homem ir se constituindo no mundo.

Devemos ter em vista ainda que este trabalho constitui-se apenas em um mosaico que traz seleções e fragmentos de outras pesquisas já realizadas. As dissertações e teses que ora trazemos em nosso trabalho são muito mais ricas

e heterogêneas do que a seleção que fizemos em relação as informações trazidas pelas mesmas. Todavia, pela própria limitação de espaço-tempo no processo de produção desta tese, fizemos escolhas e, desse modo, assumimos uma determinada perspectiva de olhar com a qual selecionamos as partes das dissertações e teses que julgamos merecer destaque e, com esse mesmo olhar, buscamos interpretá-las a partir de uma determinada perspectiva filosófica.

As experiências de pesquisa desse processo histórico que vivemos e que estas dissertações e teses descrevem é de suma importância para ampliarmos a própria compreensão dos limites e desafios enfrentados por todos aqueles que, diretamente ou não, lutam por uma escola aberta para todos. Ao buscarmos um diálogo com os trabalhos desses pesquisadores, aliás, nos colocamos situados em uma dimensão imprescindível à hermenêutica da facticidade, que é a dimensão da experiência. Conforme nos explica Silva Junior (2005) o conceito de experiência é central na obra de Gadamer de tal forma que “[...] a estrutura desta permite interligar os seus três níveis então abordados: a arte, a história (*Wirkungsgeschichte*) e a linguagem (*Sprach*)” (SILVA JUNIOR, 2005, p. 16).

Grondin (1999), por outro lado, afirma-nos que, ao adentrarmos na lógica constitutiva a partir dos fundamentos da hermenêutica Gadameriana, devemos ter claro que a pergunta é o grande motivador, coração da própria filosofia hermenêutica, pois como afirma Gadamer o “[...] fenômeno hermenêutico originário, segundo o qual não existe nenhum enunciado possível, que não possa ser entendido como resposta a uma pergunta e que só assim possa ser entendido realmente” (GADAMER apud GRONDIN, 1999, p. 198).

Devemos ter claro que aquilo que a hermenêutica denomina de círculo hermenêutico²⁶ está relacionado à investigação em relação à própria interpretação compreensiva que se desvela nesse processo, tendo claro que essa interpretação está fundada existencialmente na compreensão, elaborando, desse modo, suas próprias possibilidades projetadas. Assim, “[...] Não há interpretação sem antecipação compreensiva” (SILVA JUNIOR, 2005, p. 107). Nessa circularidade que se processa, temos a possibilidade que brota do conhecimento mais originário, que somente irá se constituir de fato quando o interprete compreender que sua grande tarefa é buscar não se prender a interpretações cristalizadas prévias, não permitindo, assim, que elas venham a se impor enquanto ter, ver ou conceber previamente.

Para Côrtes (2006), “Verdade e Método”, considerada a mais importante e influente obra de Gadamer, postula que a questão central na compreensão hermenêutica está radicada na facticidade do *Dasein*, o que demonstra a profunda influência de Heidegger no pensamento Gadameriano²⁷. Diferentemente do que foi postulado em todas as filosofias modernas que depositaram na consciência, enquanto subjetividade, o lugar da verdade (desde Descartes passando por Kant, Hegel, Dilthey e o próprio Husserl) existiria aqui um convite que dispensa o esforço cognitivo fomentado na epistemologia

²⁶ Ao falarmos de círculo hermenêutico temos aqui um elemento imprescindível para pensarmos os contornos de uma pesquisa hermenêutica, tendo em vista que, como expõe Stein (1990) “A ideia do círculo da compreensão introduz elementos radicalmente novos – que se devem, em parte, a uma releitura da tradição da escola histórica particularmente -; em lugar da consciência põe-se uma hermenêutica do ser-aí; em lugar da transparência põe-se a inelutabilidade do ser histórico, do dado; em lugar da teoria pura da tradição, introduz-se a descoberta da ideia da compreensão do ser-no-mundo, já sempre jogado no mundo e historicamente determinado; em lugar do ideal do pensamento puro da teoria tradicional, a ideia de uma práxis que antecipa toda divisão entre teoria e práxis e faz do conhecimento um modo derivado da constituição ontológica do ser-aí; enfim, o nó górdio da teoria tradicional do conhecimento é cortado com a eliminação da ideia de uma justificação ontológica possível.” (STEIN, 1990, p. 28)

²⁷ Refletindo a questão da temporalidade tomada a partir de uma dimensão hermenêutica, Gadamer afirma que a importância de Heidegger tornou-se fundamental porque “[...] a distância temporal em sua produtividade hermenêutica só pôde ser pensada a partir da mudança de rumo ontológico que Heidegger deu à compreensão como um ‘existencial’ e a partir da interpretação temporal que aplicou ao modo de ser da pre-sença” (GADAMER, 2004, p. 393).

moderna (que separa sujeito e objeto, colocando a verdade no sujeito, ou seja, verdade como subjetividade) para traçar um novo caminho que repouse na própria experiência mudana, abarcando, assim, a dimensão da história e da experiência constituída a partir dela, ou seja, em um tempo, em uma tradição. Dessa maneira, não existiria “[...] *um cogito* absoluto ou uma razão transcendental que, instalados como princípios primeiros da inteligibilidade do mundo, declara ‘penso, logo existo’” (CÔRTEZ, 2006, p. 281).

Gadamer estabelece uma crítica a tais postulados teóricos já que eles seriam insuficientes se pensados como fundamentos de uma inteligência compreensiva tendo em vista que “[...] na medida em que desconhecem a historicidade da consciência e (pior ainda) ignoram o caráter histórico das suas próprias incursões epistêmicas, acabam promovendo uma fuga metafísica que imagina ser capaz de se despojar dos apelos da realidade e da tradição, desenraizando a consciência do mundo” (IBIDEM). Longe de tentarmos fugir desse movimento em que estamos imersos buscando refúgio metafísico em miragens e ilusões meramente subjetivas, devemos colocar o tempo como fundamento que sustenta o próprio acontecer, reconhecendo na própria distância temporal uma possibilidade produtiva de compreensão, pois como afirma Gadamer (2004) “[...] o tempo já não é, primariamente, um abismo a ser transposto porque separa e distancia, mas é, na verdade, o fundamento que sustenta o acontecer, onde a atualidade finca suas raízes” (GADAMER, 2004, p. 393). Desse modo, ao pensarmos o movimento histórico da educação especial e seus desdobramentos hoje, que se ancoram numa perspectiva inclusiva, devemos pensar que não existe um “passado” e um “presente” compreendidos como tempos distintos, separados, mas como um devir que não dissocia essas “diferentes” temporalidades, mas antes as corrobora em um diálogo que busque sua processualidade.

É necessário estarmos atentos para o fato de que construir um caminho hermenêutico para dialogar com as teses e dissertações parece significar, todavia, ir ao encontro de diferentes caminhos traçados por nossos

pesquisadores-interlocutores, autores destes trabalhos de pesquisa. Ao andarmos por tais caminhos não caminhamos frente a uma rua reta ou a qualquer geometria linearizante, mas nos deparamos exatamente com diferentes planaltos e paisagens, experiências múltiplas que produzem diferentes geometrias existenciais. Vemo-nos, assim, diante de aspectos pluriformes que se desvelam a partir dessas geometrias possíveis, diferentes visões que ora se inter cruzam, ora se delineiam, ora se digladiam. Falar dos movimentos vividos que estão sendo constituídos a partir das experiências de inclusão nas escolas de ensino regular nos remete, inexoravelmente, a estes espaços de tensões, a caminhos cheios de atalhos e labirintos, pedras e tantos outros obstáculos. É como se estivéssemos em um carro passando por uma estrada pouco conhecida, cheia desses obstáculos, sendo chacoalhados a cada momento, despertados a dar novas respostas a novos desafios que são lançados nessa viagem.

Esse movimento de “chacoalhar” constitui-se numa metáfora muito próxima a essa busca hermenêutica que nos colocamos: chacoalhar no sentido de balançar, de provocar, de desconstruir movimentos já instituídos para buscarmos coletivamente produzir outros. Chacoalhar no sentido de produzir estranhamentos, despertamentos, sustos que nos retirem desses lugares naturalizados do meramente instituído, assumindo nas diferentes margens, e não somente no centro, diferentes espaços de produção de sentidos a serem negociados, vividos, produzidos e (re)inventados. Não podemos nos esquecer de que os trabalhos com os quais dialogamos foram escritos não somente com as mãos, mas, sobretudo, com os pés de seus autores-pesquisadores. Isso porque são trabalhos que traduzem pesquisas que foram ao “chão da escola”, buscaram acompanhar de perto, com olhos, ouvidos, pés e mãos, o cotidiano das escolas regulares que atendiam aos sujeitos da educação inclusiva. Ou seja, as mãos desses pesquisadores escrevem e traduzem o caminho e os espaços que seus pés pisaram, fazendo-nos pensar numa metáfora bastante curiosa quando Nietzsche nos fala da importância de escrevermos com os pés:

MIT DEM FUSSE SCHREIBEN

*Ich schreib nicht mit der Hand allein:
Der Fuss will stets mit Schreiber sein.
Fest, frei und tapfer läuft er mir
Bald durch das Feld, bald durchs
Papier.*

ESCREVENDO COM O PÉ

Não escrevo somente com a mão:
O pé dá sua contribuição.
Firme, livre e valente ele vai
Pelos campos e pela página.

(NIETZCHE, 2011, p. 42)

Em termos metodológicos, podemos destacar ainda a relação intrínseca que Hermann (2002) estabelece entre a hermenêutica e o método filosófico desenvolvido por Sócrates, a maiêutica socrática. Ora, sendo o diálogo algo que fundamenta esses dois caminhos que tanto se assemelham (a hermenêutica de Gadamer e a maiêutica de Sócrates) é fundamental aprendermos que, como ensina Gacki (2006), “[...] a leitura do texto gadameriano é possível quando pautada na proposta da humildade socrática e na sua força maiêutica” (GACKI, 2006, p. 10). Afinal, como também aponta Hermann (2002), o diálogo realizado pela maiêutica socrática “[...] faz aparecer a verdade do *lógos*, que não é a de nenhum dos parceiros do diálogo, pois trata de uma verdade que não estava até então disponível” (HERMANN, 2002, p. 60).

Desse modo, ao buscarmos estabelecer um diálogo com as dissertações e teses ao longo da pesquisa devemos nos pautar por um olhar de estranhamento, de descoberta. Isso porque as “respostas” e “descobertas” que podem ser desveladas nesse processo não estão *a priori* nem em nós, enquanto pesquisadores, nem nos trabalhos a serem pesquisados, como se eles por si só trouxessem respostas acabadas. Ao contrário disso, essas possíveis descobertas só podem se dar a partir do encontro desvelador entre o

pesquisador e aquilo que ele se propõe a pesquisar, em um duplo movimento de diálogo e de estranhamento – diálogo, como proposta de abertura frente ao universo de descobertas e de sentidos que são revelados ao longo da pesquisa; e estranhamento, compreendido aqui como a capacidade de interrogar e de duvidar de respostas fáceis, trazendo um movimento de interrogação em qualquer lugar onde se tenha construído alicerces de certezas. Nesse aspecto ainda, lembrando que lidaremos fundamentalmente com textos escritos (que são a materialização dessas pesquisas já realizadas no âmbito do PPGE-UFES), evocamos Hermann quando nos provoca afirmando que “[...] O sentido de um texto se realiza no horizonte hermenêutico da interrogação, pois compreendê-lo depende das perguntas com que o texto nos interpela” (HERMANN, 2002, p. 60).

Finalmente, dito tudo isso, vejamos na tabela que segue as dissertações e teses selecionadas, o nome do pesquisador, título do trabalho, ano de defesa e nível relacionado (mestrado ou doutorado).

TABELA DE DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGE-UFES SELECIONADAS PARA NOSSA PESQUISA.

<u>2001</u>
01 - BENEDITA MATHIAS DE ALMEIDA RODRIGUES. As concepções de desenvolvimento e aprendizagem sobre os alunos deficientes mentais incluídos no ensino fundamental. 2001. Dissertação.
02 - MARIA APARECIDA FONSECA DO AMARAL. Estudos sobre os encaminhamentos de crianças à escola especial: uma negociação social. 2001. Dissertação.
<u>2002</u>
03 - ANDRESSA MAFEZONI CAETANO. O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental. 2002. Dissertação.

<u>2003</u>
04 - ÁGDA FELIPE SILVA GONÇALVES. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo. 2003. Dissertação.
05 - ANA MARTA BIANCHI DE AGUIAR. Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental. 2003. Dissertação.
06 - MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA. A auto-percepção de alunos que apresentam necessidades educativas especiais e suas redes de significações. 2003. Dissertação.
<u>2004</u>
07 - ANA LUCILA MACEDO DE POSSIDIO. Inclusão: do pensar ao agir no cotidiano escolar. 2004. Dissertação.
08 - FABIANA ALVARENGA RANGEL. Mediação Pedagógica, interação entre alunos e informática educativa: um estudo sobre a formação de professores da Educação Infantil na perspectiva da Inclusão. 2004. Dissertação.
09 - MARIÂNGELA LIMA DE ALMEIDA. Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação.
10 - PAULO ROQUE COLODETE. Sobre meninas na tempestade: um estudo de caso a partir de uma “inter(in)venção psicopedagógica” escolar e não escolar. 2004. Dissertação.
11 - REGINA DE FÁTIMA MARTINS D’OLIVEIRA. Professores de alunos com comprometimentos orgânicos significativos: em busca de diferenciais inclusivos. 2004. Dissertação.
12 - REGINALDO CÉLIO SOBRINHO. A participação da família de alunos que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus filhos: construindo caminhos. 2004. Dissertação.
<u>2005</u>
13 - DANIELLA CÔRTEZ PEREIRA BORGES. A Formação Continuada de Professores para o Trabalho com Alunos que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais: a contribuição da escola. 2005. Dissertação.
14 - INÊS DE OLIVEIRA RAMOS MARTINS. Pedagogos, professores e

alunos na construção do trabalho coletivo: a busca por uma escola inclusivo-crítica. 2005. Dissertação.
15 - LILIAN PEREIRA MENENGUCI. Entrelaçando singulares e múltiplos - tarefa/desafio de educar na perspectiva da diversidade. 2005. Dissertação.
16 - MÔNICA ANDRÉA PORTO LOUVEM. Inclusão escolar em análise: movimentos autogestivos no cotidiano de uma escola-criando possíveis. 2005. Dissertação.
17 - MÔNICA RIBEIRO MELLO. A formação inicial de professores no curso de pedagogia presencial e as tecnologias do cotidiano escolar: criando possibilidades facilitadoras no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. 2005. Dissertação.
18 - ROMILDA NASCIMENTO AGUIAR. Educação Especial: buscando uma reflexão sobre desafios e possibilidades do trabalho do professor especialista no contexto da escola regular em tempos de inclusão. 2005. Dissertação.
<u>2006</u>
19 - EDSON MACIEL JUNIOR. O que é e como é ser sendo com necessidades educacionais em contextos escolares e não escolares: o sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial. 2006. Dissertação.
20 - VANUSA PEREIRA DOS SANTOS. A prática pedagógica da escola especial e da escola comum em tempos de inclusão social. 2006. Dissertação.
21 - VASTI GONÇALVES DE PAULA CORREIA. Processos de inclusão escolar: um olhar prospectivo e multirreferencial sobre os saberes-fazer de um grupo de educadores. 2006. Dissertação.
<u>2007</u>
22 - MARTA ALVES DA CRUZ SOUZA. Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso. 2007. Dissertação.
23 - ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI. Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese.
24 - SÔNIA APARECIDA ALVARENGA VIDEIRA. Inclusão escolar entre rupturas e continuidades: desvelando contradições e novos movimentos. 2007. Dissertação.
25 - WIRLANDIA MAGALHÃES DEVENS. O trabalho colaborativo crítico

como disparador para práticas educacionais inclusivas. 2007. Dissertação.
<u>2008</u>
26 - RENATA IMACULADA DE OLIVEIRA. Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança. 2008. Dissertação.
27 - AGDA FELIPE SILVA GONÇALVES. As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica. 2008. Tese.
28 - ALEXANDRO BRAGA VIEIRA. Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação
29 - JOÃO CARLOS DOS SANTOS. O professor de Educação Física em tempos de inclusão: construindo caminhos. 2008. Dissertação.
30 - LUIZ ANHAIA VASCONCELOS. Diálogos reflexivos: busca por outras práticas pedagógicas inclusivas. 2008. Dissertação.
<u>2009</u>
31 - EDSON PANTALEÃO ALVES. Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar. 2009. Tese.
32 - SULAMAR SNAIDER LORETO. Tecendo e entrelaçando ideias sobre a formação continuada de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva. 2009. Dissertação.
33 - WAGNER KIRMSE CALDAS. O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFETES Serra - ES: um estudo de caso. 2009. Dissertação.
34 - MARCELA GAMA DA SILVA GOMIDE. A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. 2009. Dissertação.
35 - REGINALDO CÉLIO SOBRINHO. A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias. 2009. Tese.
<u>2010</u>

36 - DAVIDSON NUNES RAYMUNDO. **Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual:** contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil. 2010. Dissertação.

37 - ZINEIA TOZI SIAN. **O pedagogo no processo de inclusão escolar no município da Serra-ES.** 2010. Dissertação.

CAPÍTULO 04: DESVELANDO TEMPOS-ESPAÇOS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

Quid est ergo tempus? [Afinal, o que é o tempo?] (Santo Agostinho)

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trazendo aqui a perspectiva fenomenológica de que o homem não somente está no tempo, mas que também se constitui no tempo e é, ele mesmo, “tempo-encarnado”, “tempo-vivido”, em sua constituição como *ser-sendo*, compreendemos a noção de espaço aqui como encontro, que ajunta e acolhe, tal como o *lógos* no sentido originário trazido por Heráclito. Dessa maneira, buscar compreender a ideia de tempo-espaço é também entender que esse *fazer-se-com* os outros, na concepção heiddegeriana de *ser-com*, é sempre um encontro que se faz no tempo, mas que também ressignifica o próprio tempo. Isso porque, fugindo dos grilhões de qualquer forma de estruturalismo determinista, consideramos o tempo em sua dimensão de devir, no sentido de um horizonte sempre aberto a novos encontros produtores de novos sentidos. Mas devemos destacar aqui que falar de tempo nunca é falar de algo óbvio. Nas famosas confissões de Santo Agostinho, escritas no século IV e constituindo um dos mais primorosos escritos sobre a questão da memória e da temporalidade na história de todo pensamento ocidental, o grande pensador medieval dedica-se, entre outras questões, a refletir sobre uma questão primordial – a saber, *o que é o tempo?* Como ele próprio coloca, temos sempre um conhecimento sobre tal tema, até o momento em que nos é lançada a interrogação - *quid est ergo tempus?* (o que seria o tempo?). Numa passagem magistral das confissões, Agostinho assim nos coloca tal questão:

[...] O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem fizer a pergunta, já não sei. Porém, atrevo-me a declarar, sem receio de contestação, que, se nada

sobreviesse, não haveria tempo futuro, e se agora nada houvesse, não existiria o tempo presente. De que modo existem aqueles dois tempos – o passado e o futuro -, se o passado já não existe e o futuro ainda não veio? Quanto ao presente, se fosse sempre presente, e não passasse para o pretérito, já não seria tempo, mas eternidade [...] (AGOSTINHO, 1996, p. 322)

Essa belíssima passagem de Santo Agostinho parece trazer uma reflexão especial para todos nós, professores, educadores e pesquisadores no campo da inclusão. Quando dizemos que estamos a construir um tempo de incluir, um tempo instaurado na e com a diversidade no qual distintas formas de temporalidade se entrelaçam, é preciso voltarmos aos fundamentos e nos perguntarmos o que é o tempo e que tempo nos traria a dimensão de um tempo dos encontros e da diversidade, ou seja, um tempo que ao mesmo tempo que nos abarque como um conjunto também traga as ressonâncias da diversidade e das singularidades. É necessário perceber, assim como mostra Agostinho, que o tempo é algo fluído, constante, no qual o tempo presente tem um papel de fundamental relevância. O passado e o futuro co-existem em consonância com o nosso tempo presente. Afinal, como Agostinho nos faz perceber “[...] o que se mede é a memória presente das coisas passadas (*praesens de praeteritis memoria*; retenção); a cointuição presente das coisas presentes (*praesens de praesentibus contuitus*; *attentio*; cointuição, atenção) e a expectativa presente das coisas futuras (*praesens de futuris expectatio*; protensão)” (ROSA, 2007, p. 29). Ou seja, o tempo presente, a força do potencial do presente, do ser-sendo, nos convoca a buscar um sentido sempre novo que se instaura a partir de nossa ação sobre o mundo, de nossa presença sobre o mundo e a partir dele.

De acordo com Espósito (2010) o próprio Heidegger considera Santo Agostinho não somente um autor essencial na história da filosofia, mas representante de uma potente e poderosa reflexão sobre a vida compreendida no âmbito da existência e da experiência. O próprio existir para Heidegger não pode simplesmente ser objetivado a partir de uma determinação efetiva. A vida atua (e se atualiza) a partir do movimento do existir: ser-sendo/ existir-existindo. Munido de grande perspicácia Heidegger percebe o caráter ontológico que

perpassa as reflexões contidas nas *confissões* de Agostinho. Desse modo, o existir é cercado de enigmas, fugindo de certezas que tentamos estabelecer. Afetos e memórias trazem aqui uma dimensão especial, tendo em vista que:

[...] O ser da vida é assim identificado com a compreensão de uma incompreensibilidade em relação a si mesmo, com o enigma do *ter-a-sí*, como nota Heidegger de forma sutil, comentando o que Agostinho escreve a respeito da experiência ontologicamente inexplicável que todos nós fazemos, quando presentificamos os afetos conservados na memória, mas em uma situação afetivamente mudada em relação ao passado (como quando, por exemplo, torna-se presente, com alegria, uma tristeza passada). (Espósito, 2010, p. 28)

Devemos destacar aqui que, segundo a interpretação de Heidegger, o “ter” seria “[...] uma forma de autopossessão - na memória e como memória - do que *não* se pode possuir. ‘O ter, portanto, é visto por Agostinho como algo peculiar, próprio [*eigenes*]!’” (IBIDEM)²⁸. Todas essas questões tornam-se de grande importância quando falamos da emergência de novas formas de racionalidades a partir do encontro com a diversidade. Afinal, se trazemos na memória uma história carregada de várias formas de exclusão, especialmente no campo da educação (que busca hoje outros caminhos), é necessário que o presente se constitua em novas práticas, novos encontros potencializadores que nos apontem formas peculiares de ser-saber. O saber deixa de ser “o saber” para ser traduzido em saberes que se desvelam a partir dos fazeres, dos encontros, de um *lógos* como abertura ao universo das diferenças e dos diferentes, como

²⁸ Nesse sentido, podemos destacar que, segundo Espósito (2010) “Este é, segundo Heidegger, um dos *Vollzugsrätselfn*, os “enigmas da atuação”, e que nos lembra o plexo cooriginário que, em outros cursos universitários de Freiburg, é instituído entre o “ser si mesmo” (*Selbstsein*) ou o “mundo do si” (*Selbstwelt*), e a situação factual fundamental que é o “ter-a-si-mesmo” (*Sich-selbst-Haben*) ou o “levar o si mesmo ao possuir” (*Sich-selbst-zum-Haben-Bringen*), e entre esta última situação e o “ter (a) história” (*Geschichte Haben*), que consiste na autoatuação da vida como existência. A história é o meu ser - ou seja, o modo em que “tenho” a mim mesmo - na medida em que “ter” algo, um “conteúdo” (*Gehaltsinn*), se manifesta na modalidade da pura “relação” consigo mesmo (*Bezugssinn*), e nesta autorreferência chega a se atuar (*Vollzugssinn*). Se se considera este “ter a si” como “ter a morte”, compreende-se o significado radical que Heidegger atribui a esta atuação da posse de si e da recepção de si em sentido rigorosamente antiobjetivista, como uma espécie de autorreferencialidade factual”. (ESPÓSITO, 2010, p. 28)

explicitam os trabalhos de pesquisa com os quais buscamos dialogar mais diretamente a partir de agora.

4.1.1 O tempo-espaço linear e a homogeneização no espaço das escolas

A leitura das dissertações e teses nos revela algo que, em nosso trabalho como educadores, não surpreende: o modo como o tempo-espaço é, em grande parte, tomado de forma linear, homogênea e apresentando características de forte fragmentação de tempos-espaços e saberes no cotidiano das escolas que foram pesquisadas nesses trabalhos:

Embora a implantação de ciclos de formação deva ter como significação a ampliação do tempo para que o processo de aprendizagem aconteça como processo de construção, não linear, em movimentos de ir e vir construídos na troca e na interação, a escola insiste em fragmentar o tempo e homogeneizar salas de aula, na busca de remanejamentos e na impossibilidade de respeitar ritmos diferenciados (Dissertação 02, p. 105)

Hyndridi, na classe multisseriada, senta cadeira, na fila ao lado direito da sala. A arrumação da sala tem uma sequência linear e hierárquica, classicamente presente em grande parte das classes multisseriadas, visando reproduzir as quatro primeiras séries como se fosse uma sala para cada ano escolar. (Dissertação 10, p. 144)

A escola se transforma em um “*estranho*” espaço de sociabilidade para os professores, como se o trabalho feito numa sala fosse posse exclusivo do dono daquela *ilha* – sala de aula. Essa estrutura da instituição escolar silencia e os afastam profissionalmente, bem mais do que promove a fala e a aproximação entre as pessoas que a habitam. (Dissertação 30, p. 125)

Encontramos aqui pistas para pensar como a escola que temos instituída hoje busca homogeneizar o tempo, transformá-lo em mera representação formalizada, pois não consegue lidar com as tensões tão características do saber e do aprendizado compreendidos como processos inerentes a própria multiplicidade de experiências do *dasein*, do ser-aí. Da organização burocrática

até a organização espacial das próprias salas vemos um modelo de racionalidade que busca impor determinada forma de ser. A própria metáfora da “ilha”, na dissertação 30, que fala dos isolamentos que são produzidos nos tempos-espacos da escola, se constitui numa excelente metáfora para mostrar como o trabalho e o cotidiano da escola ainda seguem uma lógica explicitamente cartesiana, pautada nos especialismos e em relações individualistas e compartimentadas que refletem diretamente no espaço da escola. O tempo-espaço da escola deve dialogar com o tempo-espaço de produção do *Dasein*, ou seja, de um homem que vai se constituindo no mundo. Falar de aprendizado aqui nos remete às elementares categorias de tempo-espaço e a urgente necessidade de incluí-las no mundo da vida sentida-entendida como movimento constante: tanto no mundo dos movimentos coletivos (ou seja, no universo de nossa história cultural, social e política) quanto nos movimentos de encontros entre sujeitos na e da escola, pensando que estes movimentos podem produzir novos saberes e novos sentidos.

As pesquisas apontam, praticamente em sua totalidade, uma visão bastante crítica em relação a essa racionalidade fragmentária, defendendo a importância de se superá-la e instaurar um novo olhar que conduza a um olhar conjunto, mais amplo, que permita o desvelamento de novas perspectivas e novas relações. São analisados também momentos do cotidiano nos quais essa racionalidade hegemônica é questionada, especialmente a partir das relações cotidianas sempre cheias de surpresas:

Se a escola não estiver ‘em movimento’, buscando saídas, a construção feita naquele grupo social e que é vivida por esse grupo possibilita que as pessoas inseridas nele criem representações e expectativas de impossibilidades avaliando a sua condição de não fazer. (Dissertação 03, p. 87)

Ela [Hyngridi] cria significados quando se sente perdida. Então se encontra. Ela critica humorada os procedimentos didáticos da professora, especialmente os exercícios repetitivos mimeografados. Ela o faz tão ‘espontaneamente’ que a professora também sorri,

reconhece e, ao mesmo tempo, finge não sentir os risos debochados da falta de criatividade. (Dissertação 10 - p. 176)

Por tudo isso, o cotidiano da escola nos apresenta, segundo esses trabalhos, movimentos aos quais devemos ter muita atenção quando nos direcionamos frente a uma nova educação.

4.1.2 Tempo de fazer-se com, trabalhar-com...quebrando o solipsismo cartesiano

Uma questão de extrema importância que aparece ao longo das pesquisas é a relevância dada ao trabalho coletivo na instauração de um novo processo de racionalidade que nos leve a um novo modo de educar com as diferenças. Se por um lado, a lógica fragmentária e o individualismo cartesiano parecem ser parte do cotidiano da maioria das escolas, como apontam as pesquisas, é importante percebermos como essas pesquisas mostram claramente que um trabalho conjunto pode produzir mudanças extremamente significativas não somente no processo de inclusão dos sujeitos da educação especial na escola de ensino regular, mas própria estrutura das escolas em seu sentido mais global:

Foi possível perceber na dinâmica da escola diamante ações marcadas por movimentos de mudança e permanência no que diz respeito à função social delegada à escola no curso de sua construção/invenção. As ações coletivas nela desenvolvidas constituíram-se em espaços próprios para reflexões acerca da escolarização do(a)s aluno(a)s, como também para o estabelecimento de estratégias de participação da comunidade em geral e do(a)s próprio(a)s profissionais no planejamento e execução das tarefas educativas escolares. (Dissertação 12, p. 59)

[...] No terceiro momento, o trabalho produzido ao longo da pesquisa foi submetido a análise e reflexão, o que aconteceu a partir da discussão e da intervenção coletiva, que geraram ações e práticas interdisciplinares em que se destacaram a colaboração e a cooperação, produzindo a ressignificação do espaço escolar, que trouxe à luz a possibilidade de se organizar uma educação para todos. (Dissertação 29, p. 73)

Temos vários indícios nessas pesquisas que nos apontam para uma alteração no tempo/espaço escolar quando baseado na solidariedade, no “*ser-e-fazer-se-com*”, especialmente nas pesquisas que trabalham com os princípios da pesquisa-ação. Dentro de um olhar fenomenológico cabe destacar, ainda, que se o *Dasein* é marcado pela incompletude, pelo vir-a-ser, o desvelamento de uma racionalidade baseada na solidariedade e na cooperação são princípios primordiais na constituição de um novo homem e de uma nova educação, que ultrapassasse esse modelo educação ainda tão arraigado nas escolas. Se Nietzsche fala de um “além do homem” (*Übermensch*) é preciso pensar, nesse processo, um “além da educação”, buscando, com um novo olhar, produzir-pensar uma outra educação. Porém, parece ainda faltar a essas pesquisas refletir com mais radicalidade esse movimento de superação dos velhos paradigmas que se dão quando buscamos outras formas de saber-fazer. Afinal, a produção de outras relações certamente deve questionar as próprias concepções (políticas, filosóficas, epistemológicas, éticas) que orientam nossos saberes e nossos fazeres. Entretanto, devemos estar atentos para a ideia do fazer-com, percebendo que a racionalidade cooperativa tem um papel de extrema relevância aqui. Como tal questão é um princípio fundamental não somente para compreender as dissertações e teses analisadas, mas, sobretudo, para pensar a base de novas racionalidades na educação e no processo de inclusão, retomaremos essa questão-chave em vários momentos deste trabalho.

4.1.3 O urgir de tempos-espaços de mudanças

Ao longo dos trabalhos de pesquisa analisados percebemos uma força que parece nos mover a todo instante: a necessidade de profundas mudanças nos tempos-espaços da escola de ensino regular do modo como está constituída hoje. Os trabalhos apontam que é preciso que o conhecimento produzido, tanto pelo professor quanto pelo pesquisador, deve se constituir em um conhecer

que produza mudança, que aponte para outros caminhos. Nesse processo a formação dos profissionais da educação é algo bastante analisado ao longo desses trabalhos, embora acabe em grande parte das vezes esbarrando em problemas e resistências no interior das próprias escolas:

[...] Numa escola com as características de resistência que esta apresentava, era necessário um processo longo e gradual de intervenção no corpo docente e discente, a fim de se alcançar o trabalho inclusivo que ela se propõe. No entanto, o que nos angustiava era o fato de urgir para os/as alunos/as que ali se encontravam ações mais precisas para as quais o desenrolar do tempo poderia agir de forma negativa. (Dissertação 06, p. 95-96)

Nesse movimento de mudança nas práticas organizacionais e educativas da escola, as discussões acerca da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais desencadeiam um outro conflito: a ausência de parceria entre os profissionais do laboratório e os professores de sala de aula e, ainda, a divergência de concepções sobre a deficiência. (Dissertação 09, p. 151)

Também, fica evidente para o pesquisador que, apesar da disponibilidade das duas (professora e pedagoga do Israel) em constituir um espaço coletivo para o planejamento, a escola não tem o hábito de sentar para o diálogo reflexivo entre os profissionais, algo comum nas duas escolas [...]. Neste ponto começa-se a perceber a falta do espaço para refletir coletivamente sobre os alunos e a forte marca do medo coletivo em integrá-lo à escola. Portanto, se aqui entre as profissionais (professora e pedagoga) que se respeitam, que tem momentos juntas de planejamento e são amigas há estranhamento e insegurança frente à *novidade* quando se fala no passado, é porque não faz parte do diálogo diário o movimento de flexibilidade coletiva. (Dissertação 30, p. 119)

Devemos perceber ainda que essa constituição cartesiana do tempo-espaço acaba por estabelecer uma separação que impede a própria comunicação entre as pessoas que convivem no espaço da escola. Assim, muitos trabalhos destacam a importância do diálogo como eixo fundamental na produção de outra educação:

[...] os profissionais da escola em tela nos diziam da necessidade de espaços/tempos para reflexões coletivas, que se constituíssem num processo de formação cotinuada. Segundo eles, essa lacuna

impossibilitava ações partilhadas e impedia a comunicação efetiva no contexto da escola. (Dissertação 09, p. 129)

Era interessante entender que planejar diante dos movimentos/acontecimentos da escola era importante. Mas às vezes os professores mostravam-se interessados por assuntos que nem mesmo eram cogitados nas reuniões. (Dissertação 14, p. 68)

O segundo excerto acima nos mostra, inclusive, que esse diálogo deve estar ligado aos movimentos que se processam nos acontecimentos da escola.

4.1.4 Múltiplos tempos-espacos de ensinar-aprender

Outra pista importante que as dissertações e teses nos apontam para pensar o desvelamento e a produção de novas formas de ser-saber é a multiplicidade de tempos-espacos de ensinar-aprender. É importante termos em vista, como ressaltam as pesquisas, que o processo de ensinar e de aprender se constituem de forma articulada, em um mesmo movimento. Quando existe um encontro que promove a abertura ao outro, ensinar e aprender fundem-se, permitindo a produção de um novo horizonte de sentido, de um educar que pode ser pensado-sentido-vivido por diferentes ângulos, diferentes racionalidades. Entretanto, para trilharmos esse caminho devemos entender que não existe o aluno ideal, padronizado, que tanto parece povoar nosso imaginário no campo educacional – basta sermos evocados para imaginar a figura de um aluno que logo pensamos em uma figura uniforme e uniformizada. As dissertações e teses tecem críticas bastante pertinentes relativas a tal questão:

Depreende-se das falas angustiadas desses profissionais que suas formações foram, sem duvida, para trabalhar um determinado ideal de aluno e levar conhecimentos a uns poucos que estão preparados e adaptados para recebê-los. Os demais, que não compõem esse seletivo grupo, não deveriam estar nesse mesmo espaço. Talvez se os tivessem preparado, e se levassem em conta que, nas salas de aula, como em qualquer outro lugar, as pessoas não são iguais, não aprendem por uma única via, e tem estilos diferentes de ser, aprender

e expressar, certamente os alunos com deficiência se beneficiariam muito mais desse processo de inclusão. (Dissertação 21 p. 47)

Essa é uma história ainda comum. A escola impõe um modelo de aluno, inventa uma criança ideal: aquela que aprende sem dificuldades, respeita as regras, brinca com os colegas, não briga. Quando uma criança não se assemelha a esse aluno idealizado, é tachada de aluno problema, um rótulo do qual é difícil escapar. São muitos os especialistas vigilantes, prontos para um diagnóstico. Seria bom passar despercebido a olhos e análises tão perspicazes. Essa poderia ser a chance de aquela criança não precisar abrir mão da sua “normalidade”. (Tese 23, p. 14)

Se por um lado o aluno idealizado não existe , por outro lado podemos perceber ao longo das pesquisas como o sujeitos da educação especial são particularmente afetados por esse lógica perversa de padronização. Todavia, uma razão sensível às diferenças, aberta aos encontros e as possibilidades que as diferenças permitem na produção de novos horizontes de sentidos ao processo de ensinar-aprender, permitem-nos compreender, nesse fazer-com o outro, como os tempos-espacos de aprendizados devem ser reinventados a todo momento no cotidiano da escola:

Os espaços/tempos construídos no cotidiano escolar não foram, de modo algum, estanques. Iguamente, se deram de forma concomitante a todo processo de reflexão junto à equipe docente em formação. Tal perspectiva vem ao encontro da ideia de redes construídas nas relações sociais e que é imbricada a toda realidade construída no processo de análise e que envolve, principalmente, o espaço significativo frente ao processo de aprendizagem, os recursos tecnológicos e suas ressignificações no espaço escolar e, a partir da intervenção, a aproximação sistemática desses recursos pelos discentes. (Dissertação 17, p. 138)

Dessa forma buscamos contribuir COM o professor no sentido de fazê-lo pensar uma escola estimulada pelos desafios, sabendo que faz parte de uma complexidade. Nessa linha, também possibilitamos ao outro realizar seus movimentos, respeitando suas vivências, bem como seu tempo de elaboração dos processos vividos na dinâmica que se presentifica no contexto escolar. Em nosso ponto de vista, o grande desafio foi aprender a esperar o movimento do outro, o seu tempo de elaboração e a respeitar as elaborações do outro, resistindo à tentação de impor-lhes o caminho que parecesse o melhor. (Dissertação 25, p. 98)

Devemos perceber também que se o tempo-espaço cartesiano é marcado pela linearidade, pela causalidade mecânica, pelas relações prescritivas, os tempos-espaços de ensino-aprendizado na escola são encharcados pelo tempo da vida, vivido pelos educandos e educadores nas escolas é permeado pelo imprevisível, pelas resistências, pelas (re)descobertas e (re)invenções.

4.1.5 Escola inclusiva como espaço de (re)construção, de criação, de vir-a-ser a partir de novos saberes-fazer

Um movimento de extrema importância que percebemos ao longo das pesquisas realizadas está relacionado à forma como a escola deve ser reinventada para tornar-se um espaço de produção de novas formas de ser-saber a partir dos encontros com as diferenças para tornar-se, assim, um espaço inclusivo. Todavia, esse espaço de construção coletiva, de reinvenção, não é algo que se constitui de forma linear ou sem maiores contradições e/ou divergências. As pesquisas indicam movimentos de inquietação, de resistências, de conflitos que se escancaram, apresentando-se sem máscaras. Isso, todavia, não tirava a importância central do trabalho colaborativo, mas mostrava que o mesmo opera em um espaço que, ao mesmo tempo em que pede novas práticas, novos saberes e fazeres, tensiona a todo momento as contradições que ali se engendram e que marcam todos aqueles que se encontram no espaço da escola:

O trabalho no laboratório, que já era uma rotina, começou a ser modificado por certo mal-estar provocado pelas discussões decorrentes e por um novo posicionamento da coordenadora. Nunca essas mudanças são lineares, pelo contrário, são cheias de vaivéns. Ora se afirmam posições, ora se negam, num jogo de forças próprio de quem está aprendendo. Parecia ser difícil resolver os problemas de funcionamento do laboratório; era difícil fazer com que ações fossem mais potencializadoras. Os conflitos com a escola eram grandes: alguns professores recusavam os alunos em sala, ou faziam uma expulsão encoberta. Por que era tão difícil ter ações inclusivas? A coordenadora do laboratório, que antes me parecia extremamente convencida da necessidade do laboratório, já não tinha a mesma posição [...]. (Tese 23, p. 124)

Os professores apropriaram-se da idéia de que o lúdico é parte importante e indispensável para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na aquisição da leitura e da escrita. Não somente para alunos com deficiência intelectual ou com Síndrome de Down, o lúdico é bom e indispensável para todos os alunos porque se configura como uma experiência sociocultural [...]. (Tese 27, p. 157)

Os professores geralmente se encontravam pelos corredores da escola, pela sala dos professores, no recreio, compartilhando suas angústias e inquietações, instituindo “planejamentos marginais”, como assim o chamavam, procurando articular ações, trabalhos interdisciplinares e estratégias de trabalho para desenvolvimento das ações implementadas pela escola ou pela Secretaria de Educação. A idéia de “marginal” era porque não era combinado, momentâneo, rápido, não sistematizado, não instituído. De certa forma, a escola tinha “tempo”, mas era necessário dizer como aproveitar melhor esse tempo. (Dissertação 28, p. 162)

Chamamos a atenção aqui para a ideia de “planejamentos marginais” que vão se constituindo nesses espaços. Esse ponto-chave que a grande maioria dessas pesquisas nos chamam a atenção, pois para produzirmos uma escola aberta as diferenças parece que devemos exatamente buscar não a lógica do centro que opera absoluta, encobrendo outras potências de sentir-pensar o mundo que não cabem em seus parâmetros. Por outro lado, essas “lógicas existenciais marginais”, que são criadas e desvelados o tempo todo no espaço cotidiano da escola, parecem nos apontar outros horizontes e perspectivas que conduzem para formas de saber plurais, encarnadas, existencializadas. Vemos aqui se desvelando nesse espaço de criação coletiva novas formas de racionalidades que vão constituindo-se *com-o-outros*, negando as lógicas solipsistas de exclusão e auto-centramento e caminhando no sentido de criar/desvelar diferentes lógicas de alteridade que tragam consigo diferentes forças que traduzam múltiplas formas de ser-sentir-pensar a própria realidade:

Assumir tais tarefas coloca em relevo a possibilidade de desenvolver na escola práticas mais coletivas, apoiadas na solidariedade e no respeito mútuo. É nesse sentido que acreditamos na possibilidade de a escola responder a si mesma sobre as dificuldades e os desafios encontrados diante da necessidade de construir e consolidar uma proposta de educação para todo(a)s. Permitir-se gerar e sustentar movimentos e espaços onde sua estrutura e mesmo o significado de

sua existência sejam refletidos, analisados...contestados. (Dissertação 12, p. 48)

[A estagiária] Passou a utilizar um espaço não permitido, o laboratório de educação especial, buscou novas artimanhas para atuar com o caderno, a aluna Sofia percebendo que ganhava efetivamente uma parceira, apresentou um imenso sorriso e pareceu surpresa com todas aquelas ações que se consubstanciavam naqueles objetos disponíveis: o computador, os jogos e também o alfabeto que estava de forma atrativa na parede da sala. O laboratório passou a ser um lugar praticado, o lugar do não-lugar, o espaço (dês) coberto para 'usos' da tecnologia caderno como 'possibilidade' de um aprender a aprender, numa perspectiva de saber/sabor. (Dissertação 17 - p. 156-157)

Nesse sentido de uma reinvenção criativa de tempos-espacos de novos saberes-fazeres o próprio espaço físico da escola vai se reconfigurando, ganhando outras perspectivas, especialmente quando a razão sensível consegue ver nos pequenos espaços, nas lógicas "marginais", o lugar de desvelamento da própria vida. O lugar passa ser lugar de encontro e produção de um conhecimento vivido-encarnado:

No pátio, todos têm conhecimento sobre as brincadeiras desenvolvidas e há uma linguagem claramente entendida pelos participantes; talvez porque o lugar simbólico destinado ao recreio seja um espaço de libertação dos preconceitos e de liberdade de expressão, onde tudo lhes é permitido e onde todas as diferenças são aceitas, além das singularidades respeitadas. São crianças liberando as tensões formadas no enquadramento da sala de aula. Além disso, esse enquadramento se relaciona a tensão produzida pelo tempo institucionalizado que limita a aprendizagem que geralmente não se propõe a partir do interesse do aluno, tanto quanto a fragmenta, determinando o que este deverá aprender. Fragmenta, inclusive, o tempo em que deve se relacionar com seus pares e com seus professores. (Dissertação 18, p. 148)

O espaço da biblioteca foi de surpreendente observação devido às atividades que ali se desenvolviam. Ao contrário do que se costumava presenciar, recorrentemente, nesse local destinado à leitura e voltado para pesquisa escolar, no contexto da escola, descobri um dos espaços privilegiados, não apenas na busca do conhecimento, mas também, para a produção de conhecimento, possibilitando, também o desenvolvimento da auto-estima e independência dos alunos. (Dissertação 18, p. 154)

Ou seja, é impossível pensar na constituição de uma educação com as diferenças sem repensar a própria lógica constitutiva dos espaços-tempos que nela vão se revelando e reinventando.

4.1.6 Movimentos de inclusão-exclusão

Um apontamento necessário que vemos ao longo das pesquisas é a dinâmica de inclusão-exclusão que vem acontecendo com a inserção dos sujeitos da educação especial nas escolas de ensino regular. Não podemos, desse modo, falar do processo inclusão como um processo automatizado ou linear, mas sempre constituído a partir de tensionamentos que imbricam, em seu bojo, processos de inclusão e de exclusão, produzindo relações que, apesar de paradoxais, são profundamente desveladoras de como essa dinâmica tem se fazendo nos espaços-tempos das escolas de ensino regular, como vemos nos trechos abaixo:

Na complexidade desse cotidiano, os processos de inclusão e exclusão, embora lutando entre si, estavam sempre juntos, lado a lado. No entanto, a palavra de 'ordem' era inclusão. Queria-se ver se mostrar a inclusão, na tentativa de se ocultar a exclusão. Afinal, aquela era uma escola 'inclusiva'. (Dissertação 16 - p. 107)

[...] esses alunos [com NEE] estavam sempre localizados do meio para os fundos da sala, dificultando a aproximação constante da professora com os mesmos numa tentativa de orientá-los nas atividades escolares. Tais orientações haviam sido dadas pela professora de recursos, segundo ela, nas conversas informais que costumávamos ter nos intervalos entre os atendimentos. (Dissertação 18 - p. 157)

Nas escolas comuns [pesquisadas] alguns professores se negam a receber alunos especiais alegando que não estão preparados para trabalhar com essa clientela. Afirmam que não foram capacitados e não sabem como atuar com esses alunos. Outros aceitam o aluno na sala de aula, contudo o colocam a parte, promovendo assim sua exclusão, uma vez que as atividades são totalmente distintas das trabalhadas com os demais alunos. (Dissertação 20 - p. 147)

Assim, podemos perceber a partir desses relatos de pesquisa que para pensar a produção de uma outra educação pautada nos princípios da inclusão é necessário fazermos um movimento profundamente “Heraclitidiano”, ou seja, perceber como as tensões e as contradições são de importância crucial para compreendermos como a educação tem-se dado nesses espaços. Se isso não for de fato compreendido caímos no risco de fazermos da inclusão algo meramente retórico, baseando-nos nos princípios do “politicamente correto” e negando todo conjunto de contradições e nuances que vem se apresentando nesse árduo caminho.

4.1.7 Tempos-espaços de formação

Outro ponto que se evidencia nas pesquisas é a grande importância da formação docente, lembrando, todavia, que essa dinâmica é importante não somente na educação especial, mas em toda educação. Assim, a escola e os profissionais que ali se encontram devem assumir que seu papel de aprendente e seu papel de ensinante estão se imbricando o tempo todo num constante movimento:

[...] A nova análise diz respeito à necessidade de uma tarefa que imprima reflexões individuais e coletivas, saberes/fazeres colaborativos e uma estrutura organizativa que permita particularmente à escola, não só ‘ensinar’, mas aprender a respeito daquilo que supostamente ensina. (Dissertação 15, p. 35)

As professoras reúnem-se uma vez por semana, durante duas horas, horário destinado ao planejamento, usado para todas as discussões e necessidades coletivas. O tempo coletivo instituído é somente esse, mas outros tempos vão-se constituindo. (Dissertação 16, p. 82)

Partimos do princípio que na medida em que os sujeitos sistematizam processos de formação continuada no contexto da escola, produzem implicações na sua formação. Reiteramos que a noção de autoformação assumida por nós não pode ser entendida no isolamento do indivíduo, a partir de uma dicotomia das relações

sociais e dos processos de formação, pois, nesses processos, há uma estreita relação com o 'outro'. (Tese 31, p. 78)

Nessa relação que se estabelece entre formação e interação contínua no cotidiano da própria escola o “formar-se” profissional dá-se sobretudo quando os profissionais da escola encontram nela os espaços para que possam ir “formando-se” nesse mesmo movimento, como destaca a tese 31. Ou seja, a formação não é algo externo, que está fora e será trazida como uma forma de prescrição, mas é algo que vai se constituindo no tempo-espaço da própria escola que, nesse caso, se mescla ao próprio tempo-espaço de formação. Devemos ainda ter em vista, como destaca a dissertação 16 que se na escola coexistem diferentes tempos-espaços que vão se encontrando, negociando e/ou conflitando entre eles, transformando-se em um processo dinâmico, devemos pensar aqui também não somente nos tempos que já foram criados e/ou estão institucionalizados, mas também em espaços-tempos não instituídos e aqueles que também vão se criando a partir dos encontros e demandas que vão surgindo.

Nesses movimentos que vão construindo, no encontro desses diferentes tempos-espaços, vemos que os diferentes acontecimentos que redirecionando as ações, reconstituindo sentidos já definidos, trazem consigo um potencial de inovação e de renovação, sentimentos esses extremamente fundamentais quando falamos da inclusão como um processo de produção de novas racionalidades que estão em devir, que precisam ser criadas e reinventadas a cada dia, a cada ação, como vemos nos trechos abaixo:

No espaço/tempo destinado à formação continuada, vivenciamos sequências de acontecimentos gerados por alguns profissionais da escola que, que por vezes, impunham um outro direcionamento à proposta de trabalho planejada pela pedagoga. (Dissertação 14, p. 66)

Participar de um processo de pesquisa também abria horizontes para os educadores instituírem a escola como espaço-tempo para a continuidade da formação docente e o enfrentamento dos desafios vivenciados em sala de aula, pois, pela via desses momentos, podiam emergir das situações desafiadoras, tomar fôlego, respirar novamente, discutir teoricamente sobre as questões vivenciadas e retomar seus trabalhos com mais vivacidade e com sentimento de renovação [...]. (Dissertação 28, p. 163)

No terceiro momento, o trabalho produzido ao longo da pesquisa foi submetido a análise e reflexão, o que aconteceu a partir da discussão e da intervenção coletiva, que geraram ações e práticas interdisciplinares em que se destacaram a colaboração e a cooperação, produzindo a ressignificação do espaço escolar, que trouxe à luz a possibilidade de se organizar uma educação para todos. (29, p. 73)

Apesar da grande importância desses processos de invenção e reinvenção cotidiana a partir das diferenças devemos, naturalmente, nos questionar a todo momento, especialmente quando nos deparamos com algumas falas que, de tão repetidas, tornaram-se verdadeiras por si. O último trecho citado fala de “uma educação para todos” e isso é repetido em várias outras pesquisas sem maiores questionamentos. Talvez seja importante nos perguntarmos: o que é “uma educação para todos” em uma como a nossa, que se caracteriza pela desigualdade? Cavucando fundo como bons nietzschanos, podemos – e devemos interrogar: De onde o “para todos”? e por que o “para todos”? Se não temos uma resposta acabada (nem é nossa intenção tê-la) é importante que nossas pesquisas passem por um processo de grande importância: desnaturalizar o aparente óbvio.

4.1.8 Educação especial e inclusão dentro dos tempos-espacos da escola regular

Ao buscarmos compreender como a educação especial e a perspectiva inclusiva estão dialogando ao longo das dissertações e teses vemos a importância destacada em relação ao trabalho conjunto na escola, embora

essa não seja a realidade da maioria das escola como podemos perceber ao longo das pesquisas. Um ponto que todas as pesquisas reforçam, e que inclusive é bastante recorrente na fala dos educadores que trabalham a questão da inclusão, é que simplesmente colocar o aluno o necessidades especiais na escola não é suficiente para sua inclusão, é preciso também para criar uma estrutura adequada para sua permanência e promover aprendizado de qualidade para o mesmo no espaço da escola comum:

É de extrema importância que a educação especial seja considerada como elemento intrínseco da educação e não como uma modalidade à parte, distante. No entanto, para que esse ideal se concretize, faz-se necessário o diálogo com os vários segmentos da estrutura organizacional de ensino. (Dissertação 04, p. 87)

Colocar alunos com necessidades educativas especiais na escola regular não é suficiente para se efetivar o processo de inclusão. (Dissertação 04, p. 105)

Se as falas das professoras, de um lado, nos mostram um processo de discriminação, de preconceito em relação ao outro, de desconhecimento de suas potencialidades, de outro, nos alertam para a condição de inclusão que estamos oferecendo a essas crianças. Incluir não é apenas colocar dentro do espaço da escola, implica uma mudança organizacional, uma mudança pedagógica, uma mudança atitudinal e uma mudança política. A voz das professoras também denunciava isso. Que espaços educativos estamos oferecendo a nossos alunos? A que práticas pedagógicas eles estão sendo submetidos? Há uma valorização do saber que eles produzem ou sempre são avaliados dentro daquilo que a escola aponta como legítimo? Será que essa escola, do jeito que temos, com seus modos de fazer e ser, consegue trabalhar com a diferença? Nesses questionamentos, não estamos invalidando a escola como um espaço legítimo para todos aprenderem, mas advogando que mudanças são necessárias para que prevaleça de fato uma educação inclusiva [...]. (Dissertação 22, p. 112)

As questões suscitadas aqui, em especial, nos apontam uma questão que tocamos e certamente iremos discutir ainda mais ao longo desta tese, pois é uma questão central para pensarmos a questão da inclusão hoje que é a afirmação de que para promover a inclusão é preciso operar mudanças radicais, em todos os sentidos. Ao invés de buscar receitas individualmente as

pesquisas que analisamos nos apontam que é preciso produzir saberes-fazer coletivamente, a partir de uma racionalidade cooperativa. Esse saber-fazer coletivo, entretanto, é sempre antecedido pela angústia, que pode nos mover a buscar o novo, a mudar nossa perspectiva. Entrementes, uma crítica pode ser feita a uma grande parte das pesquisas: a de trazerem a noção de inclusão como algo dado, definido, como se essa noção também não fosse uma produção histórica permeada de contradições. Afinal, se falamos na produção de outros olhares e fazeres, certamente não podemos nos colocar em lugar naturalizado, mas pensá-lo como a partir de uma história aberta, plural e carregada de tensões e antagonismos que, assumidos em sua dimensão criativa, podem nos fazer saltar, caminhar por outras dimensões de sentido. E pensar em mudança de perspectiva é já se colocar nesse lugar de salto, ultrapassagem, já que pensar um educar aberto às diferenças é repensar a própria educação em sua radicalidade, desvelando-produzindo conjuntamente outros saberes-viveres disparados pelas diferentes lógicas que movimentam o próprio mundo da vida em seu sentido mais amplo. Aqui o pensamento filosófico nos apresenta com bastante potência, pois ele coloca em xeque, ajuda a pensar com radicalidade não somente o que está dado, mas pensa a ultrapassagem para um outro lugar, uma outra maneira de perceber-sentir-pensar o mundo.

Entretanto, se temos pistas que nos apontam que somente uma nova racionalidade colaborativa, que supere a fragmentação e a culpabilidade individual, desvela-se como solo fértil na produção de novas racionalidades, que apontem para um processo inclusivo de fato, vemos, no decorrer da leitura das dissertações e teses, uma profunda falta de diálogo entre os profissionais da educação especial e os profissionais de ensino regular. Assim, se pretendemos aqui discorrer acerca da educação especial e o processo de inclusão nos tempos-espacos das escolas de ensino regular, infelizmente essa não tem sido a realidade das escolas, pois as pesquisas revelam que ainda existe um trabalho fragmentado e um distanciamento entre os profissionais da escola:

Foi possível observar que a sala de recursos parece ser 'um corpo estranho' dentro da escola, pois enquanto todos estavam se organizando para o evento da feira de ciências (ocorrido no momento desta pesquisa), os alunos, nesse espaço, estavam com atividades bem diferentes, voltadas para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da leitura e da escrita. (Dissertação 18, p. 181)

Percebe-se em alguns momentos e, em algumas escolas, que o educador especial ainda se sente um 'estrangeiro' dentro da escola, sendo necessário buscar essa autorização para atuar por via da coordenação pedagógica. (Dissertação 18, p. 200)

Os relatos citados evidenciam a existência de uma fragmentação e descontinuidade do trabalho realizado entre a professora especialista e a professora da sala de aula regular do CMEI, uma vez que a estrutura política e organizacional do laboratório pedagógico, no contexto daquela pré-escola, pouco contribuía para a construção de um trabalho coletivo entre essas profissionais, fomentando o isolamento da prática pedagógica na escola e a falta de contato entre elas. (Dissertação 26, p. 175)

Devemos pensar aqui, entretanto, que a escola não é apenas uma instância coercitiva que apresenta uma ontologia própria, distante dos sujeitos que a compõe. A escola, na verdade, representa os sujeitos que ali estão, e traduz os modos *sui generis* que ali se (re)criam, ou seja, relações singulares com sujeitos singulares que ali atravessam. E a fragmentação e o distanciamento que as pesquisas apontam estariam relacionados tão somente a escola ou as próprias relações que, como *seres-no-mundo*, temos estabelecido em tantos outros espaços? Esse apontamento é fundamental para não isolarmos a escola do restante do mundo.

4.1.9 Tempos-espços de resistências

Como há pouco afirmei neste trabalho, os processos de resistências à construção de uma escola como espaço inclusivo é algo que chamou a atenção dos pesquisadores, como mostram vários trechos das dissertações e teses com as quais buscamos dialogar. O termo resistência aqui, na verdade, não é unívoco, mas vai se revestindo de diversos significados. Desse modo, podemos perceber desde resistências em relação a muitas escolas em relação a promover práticas inclusivas, passando pelos movimentos de resistência-criativa constituído por alguns sujeitos da educação inclusiva e alguns educadores, que buscam outras práticas educativas, e até mesmo a resistência que revelam e denunciam formas veladas ou desveladas de exclusão que vem acontecendo nos espaços das escolas regulares de ensino que estão recebendo estes sujeitos. As resistências presentes nos tempos-espços das escolas, portanto, são múltiplas e podemos exemplificar algumas como:

Resistências dos próprios sujeitos da educação especial frente ao cotidiano escolar, trazendo essa resistência como uma “rebeldia criativa” que contesta a lógica que está colocada:

Dentro da sala de aula, Hyngridi se opõe a algumas atividades que não são do seu agrado, mas sempre sugere, ela mesma, uma outra atividade substituta. Mas ela nem sempre é assim. Na maioria da vezes, participa e solicita participação na aula, propondo ela mesma atividades para a professora, que algumas vezes concorda. Não raro, a menina questiona o planejamento da professora, fala o que pensa e sente, revelando, nesta seara, alguma autonomia, insubmetendo, de modo criativo, ao estabelecido. Demonstra adorar atividades que exigem movimento, como contar histórias, cantar, fazer teatro, etc. (Dissertação 10, p. 75)

Resistências dos educadores em relação as mudanças que vem acompanhada de uma proposta de trabalho coletivo (assumindo aqui o termo resistência o sentido de ser reticente a mudanças):

Com a mudança de profissionais, a escola estava diferente. Percebia na AQUARIUM uma grande dificuldade no que se referia ao coletivo; quase todos funcionavam de forma individual, como se fosse possível resolver os problemas dessa forma. Tinham uma grande dificuldade no diálogo, agrediam-se e buscavam reafirmar suas opiniões como se disputassem um poder. Creio que muitas vezes nem percebiam por que estavam agindo dessa forma. (Tese 23, p. 117)

Resistências em relação aos próprios pesquisadores durante o período da pesquisa, trazendo o termo resistência no sentido de persistência diante das grandes dificuldades encontradas ao longo dos caminhos trilhados pelos pesquisadores:

A relação dela [a estagiária de educação especial] comigo também foi construindo-se com os conflitos habituais: ora parecia me querer por perto, ora parecia desejar que eu desaparecesse. No começo, eu era sempre bem-vinda, mas depois minha presença parecia incomodar, especialmente quando sugeria que fizesse algumas coisas. Era como se o fato de eu estar por perto deflagrasse a consciência de seu saber tão restrito e também fizesse com que pensasse se estaria certo aquilo que a ela competia. Por isso, por vezes me afastava, embora tentasse mostrar-me sempre disponível. (Dissertação 23, p. 96-97)

[...] Entendemos também que a presença na escola de um pesquisador trazia muita insegurança e medo para os outros profissionais. Provavelmente eles achavam que éramos um tipo de espião, por mais que tentássemos ajudar e explicar o objetivo de nossa pesquisa [...]. (Dissertação 27, p. 201)

Desse modo, pensar significativamente a produção de novas racionalidades na produção de uma outra educação significa também esbarrarmos em resistências (no sentido conservador), mas, a partir disso, produzimos outras formas de resistências (criativas e inventivas). Essa é (ou deveria ser) uma questão central quando pensamos na construção coletiva de uma outra escola. Importante notarmos aqui também que muitos desses movimentos, especialmente vindos dos sujeitos da educação especial, vão se dar exatamente pelo não-enquadramento dos mesmos aos modelos pré-estabelecidos de aluno. Portanto, produzir resistências criativas que ultrapassem os movimentos de conservadores de resistências é, antes de qualquer coisa, ir à crítica a toda e qualquer forma de adequação, procurando

para a educação um diálogo constante com a produção da própria vida, que é sempre algo múltiplo, inventivo, desvelador. Posteriormente, buscaremos ainda neste capítulo trazer mais pistas, especialmente em Heidegger e Nietzsche, para analisarmos com mais precisão esta questão.

4.1.10 Tempos-espacos constituídos entre as famílias dos sujeitos da educação especial e as escolas de ensino regular

Um outro aspecto que chama bastante atenção nas pesquisas é a participação efetiva das famílias dos alunos da educação especial nas escolas de ensino regular nas quais esses alunos estão inseridos, como evidenciam algumas pesquisas, que não apenas destacam tal fato, mas também sublinham a importância da participação dessas famílias nos tempos-espacos das escolas:

Os dados coletados, no entanto, evidenciam que as mães dos alunos com necessidades educativas especiais, acompanham os seus filhos mais de perto e vibram com o progresso deles. (Dissertação 07, p. 59)

Víamos a importância de estabelecer um diálogo com a família como elemento primordial na parceria, substituindo-se, assim, o monólogo em que somente quem fala é a escola e geralmente apontando o que a família ou aluno não fazem. (Dissertação 09, p. 237)

Esse movimento da equipe, do pesquisador coletivo, reforça o chamamento em relação à escola, no que diz respeito a pensar, a considerar a família como uma parceira nesse ato de educar. A família passa a ser vista como uma fonte que perpassa a construção histórica dos sujeitos que na escola estão inseridos: os alunos. (Dissertação 27, p. 187)

Os motivos que levam essas famílias as escolas são variados e uma questão importante de ser pensada é a articulação política potencial que essas famílias criam ao terem uma participação efetiva nos tempos-espacos da escola:

[...] o(as) profissionais acreditavam que o grupo de pais/mães poderia avançar e caminhar numa perspectiva reivindicatória, facilitando os processos de negociação, por exemplo, com o poder público

municipal, sobretudo no que se refere à criação de políticas públicas que considerassem as necessidades da comunidade escolar. (Dissertação 12, p. 84)

Isso significa que os encontros das famílias junto às escolas produzem movimentos que, entre outras questões, podem questionar a própria escola que, ao ser desafiada nesse processo, deve buscar ressignificar suas próprias práticas, como nos afirma o trecho dessa tese que trata especificamente sobre essa temática:

Ao mesmo tempo em que a presença e a participação dos pais favoreciam uma aproximação da escola à família desses alunos, a primeira se via desafiada e questionada por esses pais em relação à garantia da inclusão de seus filhos no seu cotidiano escolar. Os desafios respondidos de diferentes formas, implicavam, inevitavelmente, um processo contínuo de ressignificação das práticas de gestão da escola. (Tese 31, p. 146-147)

Temos aqui, então, movimentos múltiplos, perpassados por tensões e contradições. Se a importância deles era importante no tempo-espço da escola, isso não significa que essas relações não se faziam sem conflitos e angústias:

De acordo com o(a)s profissionais, as atitudes segregativas, de discriminação e de preconceito sofridas pela criança e por sua família no dia-a-dia levam os pais/mães a não acreditarem nas possibilidades educativas de seus (suas) filho(a)s, comprometendo seu processo de escolarização. (Dissertação 12, p. 83)

As diferentes expectativas apresentadas pelos pais/mães quanto à escolarização do(a)s filho(a)s parecem evidenciar a distância entre o tipo de atividade ou organização escolar oferecido e aquele esperado pela comunidade atendida. Para além de oferecer um trabalho educativo voltado à transmissão de saberes, acreditamos que a escola precisa assumir-se como agente possibilitador e articulador de novas relações e novos significados para os participantes do contexto escolar, nutrindo movimentos de reflexão crítica quanto a sua função e importância no processo de leitura e de compreensão do mundo. (Dissertação 12, p. 95)

Múltiplos discursos circulavam na relação da mãe com a escola, confrontavam-se. Discursos vindos da medicina confrontavam-se com os da mãe, desestabilizavam, faziam com que ela enfrentasse seus medos. (Tese 23, p. 167)

[...] No decorrer das reuniões, o grupo de pais foi colocando seus anseios, suas angústias em relação às necessidades dos filhos e, em muitos casos, a condição de vida, de sobrevivência da família, da falta de espaço e tempo para educar. Foram colocadas as frustrações, as dores e a esperança na escola. (Dissertação 27, p. 188)

Assim, nessas tensões que se configuram, a escola parece ser “futucada”, “sacudida” a se transformar. Se ressaltamos em nossa tese que a angústia compartilhada entre os educadores é uma potencial mola propulsora de mudanças isso não parece ser diferente para as famílias dos alunos com necessidades especiais que participam efetivamente dos tempos-espacos da escola de ensino regular em prol da inserção desses sujeitos. As pesquisas parecem nos apontar que, nesse movimento, a escola deve articular-se com o mundo vivido além de seus muros e, através dessas relações, buscar ressignificar seus próprios sentidos-vividos.

4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DESVELAMENTO DE TEMPOS-ESPAÇOS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

Se pudéssemos traduzir em poucas palavras os sentidos desvelados a partir das categorias de tempos-espacos em relação as pesquisas do PPGE-UFES sobre os processos cotidianos de inclusão poderíamos afirmar que estes trabalhos nos colocam o desafio de pensar tempo-espaco como uma noção viva, dinâmica, contraditória, experiencial e criativa, especialmente porque as pesquisas nos revelam que a escola regular hoje, perpassada por movimentos antagônicos de inclusão e exclusão, necessita, para estar aberta as diferenças, constituir-se como tempo-espaco de formação, de criação e de reinvenção criativa impulsionada a partir dos novos saberes-fazeres que emergem de uma racionalidade existencializada que é produzida nos embates e nas tensões. O saber produzido nesses tempos-espacos fluídos colocados pelas dissertações

e teses nos colocam entre o saber-vivido, o não-saber e o saber a ser inventado, abrindo a possibilidade da razão como devir, como jogo enigmático que nos transporta no limite entre o mundo do vivido e o mundo dos possíveis. A verdade como uma invenção criativa que se vai se constituindo no retirar dos véus do real: *des-velamento*. O despir da verdade nos revela que a nudez da razão é a própria abertura à qual podemos nos lançar. Por baixo de nossas roupas, de nossas máscaras, encontramos um corpo biológico, incompleto, que só se fará humano a partir do universo simbólico, cultural, que passa a vesti-lo. E esse universo instaura muitas possibilidades de ser e, sendo a partir desse ser, compreender-se.

Ao falarmos das noção de tempo-espaço caímos, na grande maioria das vezes, em uma compreensão estritamente metafísica em relação a tal noção que, nessa perspectiva, constitui-se numa base estritamente dualista, cartesiana. Heidegger, todavia, nos fala de um olhar que busque a própria espacialidade existencial da presença, pois como ele afirma “[...] A compreensão de ser-no-mundo como estrutura essencial da presença é que possibilita a visão penetrante da *espacialidade existencial* da presença. É ela que impede a eliminação antecipada desta estrutura. Essa eliminação prévia não é motivada ontologicamente, mas ‘metafisicamente’, pela opinião ingênua de que o homem é uma coisa espiritual e que, só então, coloca-se ‘em’ um espaço” (HEIDEGGER, 2008, p. 102). Pensar tal questão na educação especial parece conduzir a uma discussão de profunda importância. Isso porque, se pensarmos na deficiência física, por exemplo, veremos que ela tem uma profunda relação com uma noção cartesiana de construção do corpo, que separa corpo-alma, matéria-espírito, e que nega ou mesmo ignora a espacialidade histórico-existencial que vem constituindo esse corpo e essa deficiência. Queremos dizer aqui que ao colocarmos o desafio de problematizar as relações de tempo-espaço nos processos de inclusão não podemos abdicar de problematizarmos uma certa geometria do corpo do sujeito da educação especial, que jamais é uma geometria natural, dualista, mas que se constitui sempre numa espacialidade existencial que revela uma determinada visão, uma determinada

relação, mas que oculta tantas outras, tanto nessas que brotam as margens, quanto nas possibilidades vividas que se alinham a partir destas.

Em meio a tantas tensões e movimentos de contradição que vão se constituindo nos tempos-espacos das escolas, como evidenciam as pesquisas, a busca do diálogo parece ser premissa fundamental na produção de uma outra educação, de outros tempos-espacos de aprender-ensinar. Se o diálogo é imprescindível na constituição da experiência humana, a compreensão desse processo não pode acontecer simplesmente a partir de procedimentos instrumentais, e esse é um ponto importante para destacar nas pesquisas, pois a educação especial parece estar tomando nas escolas de ensino regular esse tempo-espaco instrumental, impossibilitando, assim, um questionamento realmente radical da razão excludente. Essa compreensão dialógica, por sua vez, “pode ser aprendida como procedimento humano constituído pela linguagem que se manifesta pelo diálogo (*Gespräch*) e pela palavra viva” (DALBOSCO *apud* ROZEC, 2010, p. 138). Tendo essa questão em vista, devemos perceber, por outro lado, que as dissertações e teses analisadas constituem-se, elas próprias, como palavras vivas, que contam, narram, descrevem e analisam experiências concretas, deixando rastros e pistas que necessitam ser desvelados para uma compreensão mais abrangente de como os processos de inclusão tem se dado nos espacos educativos das escolas comuns. Importante destacar também que se falamos aqui de um diálogo a ser constituído a partir de experiências vividas-sentidas-descritas (presentes nas dissertações e teses) devemos nos posicionar contra qualquer tipo de *apriorimos*, que conduzem a processos normativos que, por sua vez, vão de encontro ao processo de *inventar-desvelar* novas formas de racionalidade que tragam consigo a força das diferenças. Partindo desses princípios, então, vemos que “A experiência educativa não pode ter como base a prescrição normativa, a mera imitação, práticas tão comuns na Educação Especial, mas deve se configurar como um acontecimento que tem como base a ética. Para tanto, é necessária uma razão sensível, uma outra dimensão da racionalidade educativa” (ROZEC, 2010, p. 99).

Percebemos também, ao longo de uma leitura atenta das dissertações e teses é a necessidade de (auto)inventar-se nesse processo de encontro com outros sujeitos que, ao mesmo tempo em que compartilham esse universo simbólico tão comum a nós, também apresentam necessidades e interpretações tão distintas de nós. Talvez, nesse sentido, poderíamos afirmar que a hermenêutica da vida encontra-se exatamente nessa dialética entre o que, por um lado, é comum a todos nós, e, por outro lado, aquilo que nos faz singulares, pensando que a produção disso irá se constituir a partir de um mesmo universo que pode ser compartilhado. Falar de um universo humano, então, é falar de diferentes mundos que, em seu conjunto, trazem, simultaneamente, o fascínio pelos diferentes saberes e enigma de tudo aquilo que ainda não sabemos. Não somente a educação especial, mas toda educação que se queira inclusiva só poderá se potencializar a partir do momento em que sejamos impulsionados pelo fascínio do diferente, não pensado como algo exótico, distante de mim, mas como possibilidade de me (re)descobrir nesse outro e, nessa descoberta, reinventar o próprio sentido da vida, do sentido de ser educador, de ser pessoa. Fica claro, assim, que essas experiências de pesquisa traduzidas nas dissertações e teses nos orientam não somente para novos olhares epistêmicos, mas nos provocam a todo um questionamento a partir de um horizonte ontológico.

Pode ser bastante fecundo e provocante, nesse sentido, trazermos o § 48 de Aurora (2004) quando Nietzsche nos afirma que “Apenas no final do conhecimento de todas as coisas o homem terá conhecido a si mesmo. Pois as coisas são apenas as fronteiras do homem” (NIETZSCHE , 2004, p. 43). Algo tão simples e tão grandioso, mas que perdemos a capacidade de perceber, pois abandonamos a pureza da descoberta e o jogo da criação, muitas vezes, em nome de lugares de poder e/ou de conforto. Mas, no movimento de voltar às coisas mesmas, um dos fundamentos mais elementares do exercício fenomenológico, aprendemos que as coisas não existem nelas mesmas, mas a

partir das relações e dos sentidos que os homens produzem a partir delas, pois elas são sua criação, produtos materializados de seus encontros e de seus desejos. Conhecer o fundamento aí constituído é conhecer uma “criação” do próprio homem. Mas lembrando, como evoca Nietzsche, que as coisas são fronteiras do próprio homem, pois são de algum modo criação ou invenção dele mesmo, é necessário ter em vista o caráter provisório destas, pois ao transmutar-se, ao lançar-se a novas auroras e horizontes de sentidos que gritam por novos tempos-espacos, o homem pode romper essas fronteiras e, desse modo, romper também essa casca antropocêntrica que nos limita a uma visão de mundo tão reduzida, tão delimitada, pautada em ideias como as de normatividade, padronização e normalidade. Logo, romper as fronteiras antropocêntricas modernas que buscam nos acomodar a um mundo normativo e padronizável é um passo fundamental na busca inquietante por uma educação para as diferenças e para os diferentes, que rompa o instituído e que assuma os tempos-espacos não somente como fronteiras do homem, mas antes de qualquer coisa, como fronteiras transgressoras do homem, pois fazer com as diferenças e a partir das diferenças é romper fronteiras, transgredir tempos e espacos. É (fazer) ultrapassagem.

Romper fronteiras significa, antes de qualquer coisa, lançar-se ao encontro do desconhecido, que tantas vezes é taxado de louco ou incapaz, mas que, no fundo, nos provoca por acenar possibilidades outras que ainda não somos capazes de perceber, de sentir, de viver. Possibilidades que colocam em xeque tantas competências que temos como óbvias. A obviedade não é óbvia. É, no mínimo, uma grande mentira. Mentira inventada. Construir uma educação inclusiva é sair do campo das obviedades e lançar-se no campo das possibilidades e dos riscos. A obviedade produz silêncios: silêncios que são traduzidos em forma de resignação, de conformação, de aceitação, de não confrontação. Nesse sentido, precisamos de uma educação que, partindo da escuta, transforme silêncios em sons. Afinal, todo incomodo produz uma forma de barulho, por mais silencioso que este possa parecer à primeira vista. Como nos mostra claramente os trabalhos de pesquisa do PPGE-UFES, os sujeitos

da educação especial que chegam as escolas comuns de ensino tem produzido, na maioria das vezes, muito barulho, embora muitos deles ocupem o lugar do silêncio que beira a apatia. Ainda assim, como indicam as pesquisas, existe muito barulho. Barulho dos que lutam para que eles estejam ali. Barulho dos que contestam dizendo que os mesmos não deveriam estar ali. Barulho dos que não sabem o que fazer diante da presença deles ali. Onde antes era apenas silêncio, agora já se fazem ruídos. Cabe-nos agora, coletivamente, como uma orquestra, transformarmos ruídos em sons.

Nesse terreno escorregadio dos tempos-espacos das escolas de ensino regular que vão se construindo a partir da passagem e da transição, entre uma escola excludente e o desejo de construir uma escola a partir das diferenças, encontramos as pistas para pensarmos uma educação que nos aponte para além da educação que temos. Uma educação para *além-da-educação*, no sentido mais Nietzscheano que essa afirmação possa ter. E essa passagem não se fará certamente por um caminho linear, prescritivo ou construído a partir de nossos modelos ideais, como vemos as experiências descritas ao longo das dissertações e teses, que enfatizam as contradições e tensões que têm sido produzidas nesse processo. Todavia, é no movimento vivo e pulsante dessas tensões e atravessamentos que se desvelam os acontecimentos, no qual as possibilidades ganham cheiros e cores. O pensamento aqui deve se fazer corpo, como pensamento que sente, de chão e sangue, de pés, estradas e poeiras. E é nos malabarismos corajosos, nas curvas íngremes, na coragem de se assumir no erro e se embriagar no inusitado que devemos apostar. O *lógos* moderno da certeza, ao mesmo tempo em que trouxe grandes contribuições no campo das ciências, da tecnologia e da filosofia, parece ter recusado exatamente esse inusitado, o universo de possibilidades que não cabiam na lógica clássica, nos modelos positivos assentados na experimentação repetitiva. Como se as grandes coisas da vida se repetissem exatamente duas vezes da mesma forma como as máquinas fordistas que repetiam seus movimentos e, através deles, escravizavam os próprios movimentos daquele que as criaram, o próprio homem.

Todavia, devemos ter atenção aqui para a força que a razão excludente ainda tem no cotidiano das escolas e em nossa forma de fazer a educação. A razão excludente pode transformar o fértil espaço de criação da escola em deserto. Nesse âmbito, ao nos voltarmos para uma crítica da razão excludente pode ser profundamente fértil retomarmos o conceito Grego de *hybris*, retomado posteriormente por pensadores como Nietzsche e Heidegger, especialmente para uma crítica a soberba razão moderna. A própria noção de *hybris* (em Grego ὕβρις) está ligada a isso que é desmedida, que perde a proporção podendo gerar orgulho, impor-se de forma presunçosa e pedante. O que tem feito a modernidade na construção desses padrões idealizados e inalcançados por nós, que negam o homem real, senão instalar uma medida que é soberba e presunçosa? Nessa “medida desmedida”, o homem, por não querer o próprio querer, o querer como vontade enquanto potência produtora da vida, não pode mais poder. Poder-ser, poder-fazer. Poder-potencializador, catalisador inventivo do próprio movimento da criação. Nesse sentido “[...] O homem só pode, isto é, só tem o direito de querer o que ele pode poder. Fora disso, além disso já é o império da *hybris* que, por salto, já se instalou como pretensa, melhor, presunçosa medida e presunçoso ritmo da vida. A palavra de Heráclito é sempre oportuna: ‘Mais do que o incêndio, é a *hybris* que precisa ser apagada’.” (FOGEL, 2008, p. 44). A *hybris*, por esse ‘poder’ de encobrir, de velar através de sua força soberba, envenena pela raiz a vontade e, com isso, produz desertos. Faz do corpo do homem um abrigo de desertos, tendo em vista que A *hybris* é mais forte, mais poderosa do que qualquer incêndio, do que qualquer deserto, pois ela é a força do incêndio, ou seja, ela é o próprio incendiar-se; é a força do deserto, o próprio desertificar-se. Por isso, Zaratustra adverte e profere: “O deserto cresce, o deserto cresce – ai daquele que guarda, que agasalha em si desertos!” (NIETZSCHE apud FOGEL, 2008, p. 44).).

Como afirma Fogel (2008), desde Nietzsche temos a constatação de que o homem moderno, aquele que traz consigo o projeto metafísico, que encontra-

se por sua vez encarnado nas idealizações do humanismo europeu e Greco-cristão, está doente. Essa doença da qual está acometido é a falta de um projeto vital, um projeto que esteja em consonância com o fluxo da própria vida. Nesse processo que se instaura temos a mais funesta consequência: o homem torna-se um doente da própria vontade, do desejo de desejar, de criar. Ao instituir formas ideais, entoadas por um movimento de ascese que busca se afastar das formas reais que se predicam a partir dos encontros e dos acontecimentos que se dão no mundo e com os outros, cria-se um profundo descompasso. Em meio a tudo isso temos “[...] o evidente *descompasso* entre o querer e o poder, isto é, um programa vital que diz ser preciso querer o que, por constituição e princípio, não pode e, então, não tem o direito de querer, pois não pode poder isso que quer ou o que quer querer, a saber, o *in-finito*, enquanto o indefinidamente adiado e protelado sub-estrato e pro-fundo.” (FOGEL, 2008, p. 44). Longe do risco, da entrega, o homem parece não querer o querer. Se ele tem possibilidades que podem se abrir no sentido de poder-ser-além, de superação, de ultrapassagem, falta-lhe querer poder-ser. Por isso Nietzsche nos fala da vontade de poder. Não o poder no sentido de domínio, mas de recriar-se, de reinventar-se. Então, dirá ainda Fogel que “[...] É este o descompasso ou o desajuste entre o que o homem *pode* poder e o que ele *quer* poder! Nessa brecha, que, por seu lado, *já é hybris*, cresce, alastra-se a própria *hybris*; cresce, alastra-se o deserto...” (IBIDEM).

As escolas e as pessoas tornaram-se desertos, pois se negam a fugir dos padrões, dos moldes, negando abrigo a todos aqueles que são diferentes. Devemos evitar que a inclusão seja apenas uma miragem em meio ao deserto e, para isso, devemos produzir outras paisagens, outros espaços-tempos que não sejam meramente desertos, mas lembrando, sobretudo, que o deserto começa em nós, quando, como coloca corajosamente Nietzsche, vivemos uma realidade na qual somos desertificados. Nesse aspecto, fugindo do tempo-espaço das escolas como *hybris*, como produto de uma razão excludente que mata nosso poder criativo e criador, é preciso assumir-se no lugar do espanto, do extraordinário. Somente esse olhar poderá nos restituir as possibilidades de

re-criar, re-fundar outros tempos-espacos, transpondo tempos, lugares e experiências possíveis:

[...] É preciso que se fale, que se veja *desde outro* lugar, desde *outra* instância, isto é, desde um lugar *in-habitual* ou desde uma instância extra-ordinária. E isso se dá, é possível e mesmo necessário que se dê, na suposição, diz Nietzsche, que se tenha sido tomado por uma insólita, extraordinária *experiência*. Experiência (afeto, *páthos*, interesse), só experiência, assim entendida ou experimentada (!!), quer dizer, extra-ordinariamente, abre *evidência*, isto é, *necessidade e destino*. Uma tal experiência põe, *transpõe* para outro lugar, outro *tempo* ou *hora*. Em questão está a experiência, a evidência do que Nietzsche chama “um instante medonho, *tremendum*, extraordinário” – “*ein ungeheuer Augenblick*”. Portanto, um instante, in-habitual ou fora do ordinário (lembramos, um instante extraordinário abre, desde sua rara intensidade vital, uma evidência, uma necessidade ou um destino), que nos arranca para fora da óbvia ou habitual ordem sucessivo-linear – *sub-estancial, pro-funda, in-finita*. (FOGEL, 2008, p. 42-43)

Todavia, necessitamos, para criar tempos-espacos inclusivos em nossas escolas, mudar nossa perspectiva, percebendo que a palavra horizonte aqui está colocada no sentido de um determinado interesse, um determinado horizonte que orienta nossa ação, orienta nosso ser, pois ser é sempre *ser-com, ser através de*. Fogel (2012), ao mostrar que as coisas não existem em si mesmas, mas a partir da perspectiva que se constitui na relação com elas, exemplifica as várias perspectivas que “pedra” pode assumir (tornando uma ferramenta, ou um brinquedo, ou uma arma, ou um ornamento, etc, etc) e desse modo conclui que:

[...] pedra só é pedra, só *pode* ser pedra em um, *desde ou a partir de* um horizonte (isto é, dimensão, perspectiva, interesse), pois não há, não pode haver pedra em si, destituída de toda e qualquer relação, destituída ou fora de todo e qualquer interesse, ou perspectiva, ou ponto de vista. Imaginar ou querer a pedra em si, seria imaginar ou querer pedra, toda e qualquer coisa, destituída ou fora da condição absolutamente necessária para que a pedra possa ser pedra, para que o quê quer que seja, seja isso que é, tal qual é, aparece ou se mostra. E imaginar, desejar aspirar ou querer o impossível, isto é, o que absolutamente está fora de toda e qualquer condição de possibilidade de ser – isso já é domínio da presunção, da sanha, da *hybris*. (FOGEL, 2012, p. 85)

Destaquemos aqui, inclusive, que ao falarmos desse lógos como abertura nos remetemos a própria presença como fundamento originário e que funda o próprio sentido nesse atravessamento que de algum modo já está dado nesse encontro, neste “*ir-em-direção-a/ao*”. Como celebra Heidegger “[...] Dizer que a presença existindo é o seu pré significa, por um lado, que o mundo é ‘presença’, a sua *pre-sença* é o *ser-em*” (HEIDEGGER, 2008, p. 203). Falar de abertura aqui, aliás, é falar a partir do âmbito mais íntimo do compreender, pois a compreensão é, desde sempre, uma certa forma de abertura ao mundo que se configura nesse *ser-em*, pois, afinal, “[...] Este é igualmente ‘presença’ como aquilo em virtude de que a presença é. Nesse em virtude de, *ser-no-mundo* existente se abre como tal. Chamou-se a essa abertura de compreender” (HEIDEGGER, 2008, p. 203).

Temos aqui, no desafio da produção criativa de novos tempos-espacos a partir das diferenças, pistas que nos assinalam que produzir uma educação inclusiva, ou ainda, para dizermos mais radicalmente, produzir uma outra educação (pois no fundo esses projetos se fundem), torna-se tarefa necessária nos deslocarmos do *cogito* da certeza cartesiano para irmos em busca de uma produção coletiva de novos modos de viver-aprender que emergem da angústia provocadora, ou seja, não da angústia paralisante, mas daquela que lança desafios, que nos evoca e nos provoca a partir de outras lógicas sensíveis e diretamente intrínsecas à lógica da própria existência, tanto em suas possibilidades quanto em suas impossibilidades, como assinalam muitas os educadores em vários momentos durante as dissertações e teses. Falar em impossibilidade aqui é assumir a condição humana em sua fenda, em sua não-completude. Possivelmente uma das raízes que vem produzindo o estigma e o preconceito reside exatamente no mascaramento dessa condição mais elementar do *Dasein*. E nos cabe refletir como a própria escola torna-se um lugar de onipotência, de negação dessa condição de incompletude, e isso parece se refletir nas mais diversas dimensões políticas e epistemológicas que permeiam seus tempos-espacos.

Por fim, falar da reconfiguração dos tempos-espacos é estar atento a perplexidade que anuncia a novidade. Esse é o convite maior do espanto em sua dimensão filosófica. Os perigos que se desvelam diante do novo traduzem o próprio fundamento do existir compreendido como movimentos de diferentes ângulos que apontam para diferentes caminhos que, nesse caminhar que se instaura, produz diferentes formas, diferentes figuras. Enunciamos, assim, diferentes *logoi* (plural de *lógos*), defendendo a ideia de que não existe a razão única e soberana, mas atravessamentos que nos levam à diferentes respostas que, no fim, são semelhantes à luz das estrelas que, apesar de parecerem eternas, tem existência provisória, mas ao se findarem deixam elementos fundamentais para a reconstrução do próprio universo. *Ex nihilo nihil fit* – nada surge do nada. Essa expressão atribuída a Parmênides e que Heidegger busca refletir nos leva a pensar que se nada surge do nada é porque as coisas se transformam a partir daquilo que já foram, sendo o mundo, assim, uma constante transformação, produzido a partir de tensões, linhas e curvas que se atravessam entre os diferentes tempos e espacos instaurados entre o que foi, o que é e o vir-a-ser. Para pensarmos na produção de uma outra educação, acreditamos que essa questão é de importância crucial.

Assim, esboçarmos os contornos de uma educação *de-para-com* as diferenças significa, a partir da radicalidade de um novo olhar, mergulhar nessa perplexidade produzida pelo espanto e perceber que esses diferentes tempos-espacos de ser e de aprender já estão urgindo. E é urgente (re)pensar tal questão, especialmente com a entrada cada vez maior dos sujeitos com necessidades especiais nas escolas regulares. O tempo atual urge! E essa urgência parece vir acompanhada de uma necessidade de um olhar radical que busque ressignificar um suposto “passado”, que é ainda é presente, pautado na exclusão e na negação da diversidade. No entanto, ao invés de negar esse “passado-presente” é preciso assumi-lo em suas nuances e contornos históricos para, desse modo, transformá-lo em outras experiências possíveis.

CAPÍTULO 05: O SER PESQUISADOR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Se procurar bem, você acaba encontrando não a explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) da vida. (Carlos Drummond de Andrade, 1987, p. 95)

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O caminho do pesquisador é o caminho de uma experiência, que, por sua vez, é movimento de travessia, de atravessamento. A própria origem etimológica da palavra experiência, tanto nas línguas latinas quanto no próprio grego, está ligada ao termo-raíz “*per*” – aqui vemos a ideia de um per-fazer, um per-passar, de um fazer que se dá em um atravessamento, um caminho *por* onde somos conduzidos. Buscando essa origem etimológica nas línguas Germânicas encontramos algo semelhante, pois, como nos faz perceber Ortega y Gasset “Experiência, *empeiría*, é uma palavra que em Grego, como em latim, vive da raiz *per*. Os vocábulos, como as plantas, vivem de suas raízes. Nas línguas germânicas existe igualmente *per* em forma de *fahr*. Por isso, experiência diz-se *Er-fahrung*.... *per* é atravessar, em Grego *peíro*; em sânscrito *piparti* (fazer-passar, salvar) e *peráyti* (fazer atravessar)” (ORTEGA Y GASSET apud FOGEL, 2003, p. 47-48). Nesse sentido, ainda, “[...] experiência (*Erfahrung*) é a viagem. Mas, sobretudo, a ‘viagem’ verbo e não substantivo, ou seja, trata-se de ser e estar *em viagem, a caminho*” (FOGEL, 2003, p. 48). Nessa perspectiva, ser-pesquisador no campo da inclusão, remete-nos a um saber que é sempre um atravessamento, que se torna aqui sinônimo de experiência, de experimentar. Se a travessia do pesquisador no campo da educação inclusiva, como nos revelam as dissertações e teses, é descoberta, é surpresa, é desveladora, ela é, então, o que existe de mais fundamental para aquele que se entrega, que permite atravessar e ser atravessado nesse atravessamento. Como nos sugere Fogel (2003) “[...] Experiência é, portanto, isto: a/uma viagem

[...] E viagem é também envio, destino e destinação, remetimento, relacionamento – estória – e, então, fundamento de possível história, possível experiência histórica” (FOGEL, 2003, p. 48).

Falar de uma nova história que desponta a partir de um novo horizonte que se origina *de-para-com* as diferenças é também nos colocarmos no âmbito da história como movimento, como astúcia do tempo, como reinvenção constante. O ser-pesquisador no domínio da inclusão e da diversidade, como podemos perceber nas dissertações e teses, é este que cruza os caminhos na astúcia dos pequenos gestos, das pequenas descobertas e no “balancê” dos acontecimentos. Como pesquisadores, lidamos com muitos tempos: “tempos grandes” (de grandes mudanças históricas), “tempos miúdos” (das pequenas descobertas que acontecem no cotidiano da escolas que, afinal, dependendo do olhar que lacemos a elas, podem se tornar grandes descobertas). Mas, enfim, fazer história é perceber entre intercruzamento de tempos e espaços, os inúmeros saberes e fazeres que vão se constituindo como uma teia, produzindo uma história cercada, simultaneamente, de progressos e retrocessos, rupturas e continuidades que se entrelaçam desvelando uma realidade escorregadia, desafiante de ser expressa em palavras. Talvez um pequeno trecho de Guimarães Rosa (1994), no Grande sertão, nos ajude a compreender melhor o que estamos dizendo:

[...] Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado. (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 253-254)

Beleza e espanto caracterizam-se, nessa dimensão, como os mais íntimos aspectos deste lógos como abertura, em seu movimento de desvelar-se enquanto *saber* sempre *a-ser-sabido*. Se a razão excludente não consegue desvelar novas formas de ser-saber porque já traz consigo uma forma idealizada e prescritiva, as novas racionalidades apontam, ao contrário, para

múltiplas formas que constituem o próprio universo da vida, formas essas que, unindo-se umas as outras, produzem novos horizontes, novas perspectivas de mundo. Portanto, o pesquisador que se propõe compreender o campo da inclusão e das diferenças assemelha-se, tal como as dissertações e teses têm apontado, ao pesquisador-artista, aquele que traz uma sensibilidade ético-epistemológica na qual o diferente só pode ser compreendido como belo a partir do espanto. Espanto aqui não no sentido de medo, mas com o significado de reaprender os sentidos do mundo e das coisas a partir de experiências de encontro com os outros, que trazem a potencialidade de reconfigurar nosso olhar. Nesse sentido, educar para a diferença e educar-se com as diferenças é captar a beleza do movimento brusco, e ao mesmo tempo suave, de reconfiguração dos acontecimentos apreendidos através do espanto. A beleza, portanto, se apresenta como experiência, como um experimentar, e não como uma prescrição de belo, como uma experiência já experimentada na qual buscaríamos somente reforçar as respostas que já pré-concebemos. O espanto revela o belo, pois abre o horizonte de apreensão de novas formas de *ser-saber-para-e-com* as diferenças. A beleza está no espanto, pois ela somente nos é desvelada a partir do momento em que nos entregamos ao espanto, ao mistério de redescobrir o mundo, de reinventar saberes e, nesse processo, reinventarmos a nós mesmos.

5.1.1 O pesquisar como abertura, escuta e desvelamento

Um dos aspectos centrais que as pesquisas revelam é a importância da escuta por parte do pesquisador. Assim, munidos de uma racionalidade sensível, os pesquisadores destacam que esse lugar da escuta cuidadosa é fundamental não somente para o educador, mas também para o pesquisador. Ir em busca do outro, acolhê-lo, significa, antes de qualquer coisa, saber ouvi-lo, estar atento a ele, as suas demandas. Devemos destacar, inclusive, que os pesquisadores buscaram esse movimento de uma escuta acolhedora não

somente na relação mais direta com os alunos sujeitos da educação especial que se encontravam nos espaços das escolas regulares, mas também com os próprios educadores com os quais buscaram relações de parcerias. Naturalmente, esse lugar da escuta às vezes é tanto dolorido, pois, somos educados, como vimos em Heidegger, a partir de uma racionalidade que procura ter respostas imediatas, negando o processo de finitude que caracteriza ontologicamente toda e qualquer forma de conhecimento. Todavia, permitindo esses espaços de escuta, os pesquisadores permitem trazer à tona ideias de angústia, dúvidas, colaboração, saber ouvir, estar com o outro, (re) construir-se como profissional a partir das vivências compartilhadas/construídas/ressignificadas com o outro:

O laboratório era com certeza o espaço de certos incômodos. Precisei calar, pois, naquele momento, falar demais assustaria, distanciaria. Não é fácil calar diante de coisas que nos tocam. Muitas vezes, minha vontade era de perguntar: Por que está propondo essa atividade? ou até: Por que não propõe uma atividade? Mas não era a hora. Não significava negligenciar-me ou omitir-me, mas apenas dar tempo para que eu pudesse ganhar a confiança dos que ali atuavam. Para isso, junto com o silêncio necessário e por vezes doloroso, eu adotava algumas ações, como a forma de me dirigir e me comunicar com os alunos, o tirar proveito das brechas de fazer diferente quando me pediam para olhá-los um instantinho, o modo de atuar nos momentos de pátio. (Tese 23, p. 113)

Os fios em evidência neste item serão os do saber que estarão apoiados nos da prática pedagógica, pois acreditamos que, para formar com o professor é preciso falar de suas práticas e isso só é possível quando nos dispomos a refletir sobre ela. Dessa forma, propomos ao grupo uma roda de conversa organizada de forma temática, a partir de nossas dúvidas, de nossos fantasmas. Momento de muitas incertezas, pois os instrutores apresentavam “medos” e se perguntavam: será que posso falar de tudo para uma pesquisadora? Mas, pela demonstração de desejo de alguns, elaboramos um cronograma de encontro e chamamos esses momentos de RODAS DE CONVERSA. Esse espaço foi reservado a relatos de experiências, de conversas sobre temas escolhidos pelas professoras, a fim de pensarmos ações dinâmicas, para tornar mais lúdico o processo de ensino e aprendizagem dos pequenos tecelões. Para além desses momentos, tínhamos os horários de planejamento, juntamente com a pedagoga, quando analisávamos ações, organizações pedagógicas, as dificuldades de alguns alunos e até conversas com responsáveis. (Dissertação 32, p. 175)

E se estas pesquisas apostam na produção de outras formas possíveis de *ser-saber* é importante que, ao mesmo tempo em que o pesquisador não parta de verdades pré-estabelecidas, tentando estabelecer suas crenças, ele saiba assumir os lugares que vão se configurando nos encontros que vão se dando durante as pesquisas:

O grupo foi construído numa perspectiva de construção coletiva, um grupo que fosse espaço de descobertas, de criação, com uma organização o menos diretiva possível, partindo do pressuposto de que não existe uma verdade posta e não há detentores da verdade, nem de que os outros são receptores passivos. É preciso reconhecer que diversos saberes estão colocados quando se fala de grupo, e reconhecê-los é ponto de partida [...]. (Tese 23, p. 87)

“O movimento do grupo em suas redes conversacionais oportunizou a Escola Caleidoscópio não somente estar no divã elaborando outros papéis, mas assumir esse papel, abrindo-se a si mesma, percebendo-se na relação com os atores que nele e dela participam cotidianamente.” (Dissertação 15, p. 197)

E se a angústia em torno do processo de inclusão é algo que vem perpassando os caminhos trilhados em praticamente todas as dissertações e teses, não seria diferente aqui. Devemos destacar, contudo, como as pesquisas conduzem metodologicamente esse processo de angústia, fazendo dela não um muro de lamentações, mas um lugar de ouvir a dor do outro, seus questionamentos e incertezas, para, coletivamente, a partir de uma racionalidade cooperativa, buscar *pensar-produzir-criar* outras práticas. Vemos, então, a questão da angústia ligada ao *estar-com*, *pensar-com*, *intervir-com*. Fugindo do legado positivista da separação, a resposta para a angústia nas pesquisas apontam para a busca de respostas de modo intersubjetivo no qual, como bem coloca Heidegger, o homem torna-se sempre a partir de sua relação com o mundo, com um ser que se constitui a partir dos encontros:

A vontade de buscar saberes, seja ela demandada pela necessidade, seja provocada pelas dúvidas, incertezas, que se apresentaram em cada ato do cotidiano, é característica importante dos profissionais da

escola Samoel Costa, o que consideramos uma força de luta em meio ao que está dado. (Dissertação 16, p. 177)

“As exposições vão se cruzando no momento da fala da participante com outros depoimentos. O grupo desde o primeiro encontro ficava à vontade para colocar suas angústias, dúvidas e procuras de respostas. Outra participante teceu o seguinte comentário: ‘a gente tem a ideia de dar conta de tudo, ‘consertar tudo’ sozinho [...] acho que o estagiário tem que ter um papel, saber até onde pode ir [...]’” (Dissertação 17, p. 125)

“Além disso, inferia, também, quando os profissionais solicitavam a minha atenção para dividirem, de forma espontânea ou intencional, as suas angústias por conta das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem com todos os alunos, inclusive com aqueles com necessidades educacionais especiais [...]” (Dissertação 18, p. 154)

Para lidar com a pesquisa sobre diversidade e o processo de inclusão os pesquisadores nos revelam a importância de aprendermos a ver e sentir os fenômenos que se apresentam a partir de diferentes ângulos, constituindo novas perspectivas, novas hermenêuticas existenciais que vão se configurando nesses encontros. Destacamos ainda que esses novos horizontes de sentido que aí se constituem são construídos a partir da práxis, de *fazer-com* que desvela, que produz um outro sentido àquilo que parecia sem saída. Por isso, falar da produção de novas racionalidades a partir dos processos de inclusão é nos remeter a uma práxis que ressignifica o mundo a partir da relação que se constrói junto a ele, fugindo de todo solipsismo cartesiano:

Nossos primeiros contatos com os professores e os alunos, eles nos apontaram a necessidade de procurar enxergá-los, vê-los nas suas várias dimensões. Era preciso pensar que, no universo escolar, existe um mundo a ser explorado, mas para conhecê-lo, é preciso entender/crer que existem, dentro dele, outras dimensões que se apresentam de formas variadas e que precisam ser conhecidas e exploradas, olhadas nos seus mais diferentes ângulos. (Dissertação 25, p. 120)

Foi observando e dialogando que aprendemos a olhar o outro. Educamos nosso olhar para subjetivar os profissionais da escola como sujeitos abertos ao conhecimento, ao novo, ao fazer junto, a provocar mudanças e a, incansavelmente, atuar, mesmo quanto o

cansaço nos abatia. Foi problematizando as questões que observávamos no cotidiano escolar que derrubamos paredes, levantamos outras e constituímos contextos para a aprendizagem da leitura e da escrita para todos os alunos que, ao final de nosso processo de intervenção, nos diziam que aprender a ler e a escrever era bom, pois lhes possibilitava abrir os olhos para o mundo, dar sentido para o que nele estava escrito e produzir novos escritos para que outras pessoas pudessem continuar compreendendo o que se passava neste mundo repleto de surpresas e de transformações. (Dissertação 28, p. 91-92)

Nesse processo, inclusive, trabalhar e pesquisar a questão da inclusão e da diversidade é questionar a si próprio:

Coloquei-me ao longo de minha pesquisa entre parênteses. Durante o processo de interrogação da minha questão de pesquisa eu busquei colocar entre parênteses a mim mesmo: os meus preconceitos, meu positivismo, meu dualismo, minhas idéias de normal/anormal, meu arraigamento com o certo e o errado, em alguns momentos parece que estou sem chão para pisar, um chão que nunca estive lá, mas que sempre pensei que estivesse, e que ainda é difícil se livrar dele, pois sempre há muita gente que está lhe puxando para ele, pois o chão existe para eles. A verdade no encontro com os sujeitos da educação não são idéias, rótulos, deduções ou estigmas, mas sim o “outro” que está diante de mim. O “outro” para quem dirijo o meu olhar e que olha para mim. Nós estamos face-a-face. (Dissertação 19, p. 241)

Caminhar juntos, criar parcerias, vínculos e trocas. Tudo isso só é possível numa racionalidade cooperativa que se configura na abertura, na disposição ao outro e no diálogo:

Em busca de promover uma discussão reflexiva acerca das situações de aprendizagem, passamos por momentos de indignação, desprazer, falta de vontade de estar naquele espaço, momentos de não saber que caminho tomar; mas também momentos de parceria, realização conjunta, de pertencimento, isso sim nos movia para a realização de ações educativas. Nesse processo, fomos aprendendo a caminhar, muitas vezes, como se tivéssemos numa corda bamba; outras vezes, por caminhos que nos pareciam terra firme. Ao longo desse processo, pudemos construir, nesse lugar e nesse momento histórico, uma forma de refletir sobre movimentos organizativos na escola, saberes desenvolvidos pelos alunos e pelos profissionais que viveram esse momento no qual nos incluímos. No cotidiano das práticas da sala de aula e das trocas no coletivo na escola, constituíam-se não só fatos, mas sentimentos, vínculos, lugares de saber e de não saber e os mais diversos movimentos que estão sujeitos às pessoas que fazem parte de um grupo. (Dissertação 24, p. 97)

Por fim, algo que emerge desses trabalhos de pesquisa é a questão da “lógica do contágio”, que parece ser um aspecto de suma importância quando tratamos do *ser-pesquisador*. A lógica do contágio vai se constituindo ao longo de boa parte desses trabalhos como uma práxis que afetava, despertava, produzia parcerias, compartilhava valores e responsabilidades, como mostra os trechos da tese abaixo:

“[...] A natureza colaborativa da investigação-ação fazia com que todos pudessem participar, um era contagiado pelo outro e com isso os sentidos endurecidos iam apresentando rachaduras, começavam a se perceber como sujeitos capazes de solucionar algumas questões da sala de aula, da escola. Ao tentarem outras práticas, davam outros sentidos, buscavam ver e ler de forma diferente, até para que suas tentativas fizessem sentido: um sentido construído coletivamente e a partir de ações.” (Tese 23, p. 176)

O trabalho grupal, gradativamente, provocava movimentos na escola. Existia uma fórmula para o alcance desse objeto? Acredito que não. O que tínhamos se chamava “implicação”. Estudávamos, discutíamos, refletíamos, planejávamos, intervínhamos, avaliávamos e contagiávamos [...]. (Dissertação 28, p. 179)

A professora se mostrou muito sedenta por informações, em torno de possibilidades de trabalho com o aluno que vinha desestruturando a sala de aula e até mesmo a ela como pessoa. Colocava-nos a todo o momento suas tentativas e frustrações, dispondo-se imediatamente, como parceira em um trabalho de colaboração e pesquisa em torno de Bob. (Dissertação 34, p. 132)

Assim, quando estamos discorrendo acerca do “contágio” estamos remetendo de algum modo aos movimentos de afetar-se que se constituem nos acontecimentos e nos encontros que fazem repensar nossas próprias práticas. Portanto, acreditamos que as novas racionalidades que são provocadas a partir de novos modos de educar com as diferenças são constituídas também por horizontes afetivos que se formam a partir de teias tecidas pelos acontecimentos.

5.1.2 As pesquisas em educação inclusiva e a força da história como inusitado e como acontecimento

Vemos aqui, na força constitutiva dessas novas racionalidades que nos conduzem a um entre lugar entre o *ainda-não* e a pulsão viva dos acontecimentos que emergem no cotidiano das escolas com o processo da inclusão, movimentos que nos lançam aos desafios de pensar-fazer a partir de outra perspectiva. Destacamos aqui a história não como algo pronto, teleologicamente determinada e sacralizada, mas como espaço da experimentação, no qual a força do acontecimento, do inusitado, ao mesmo tempo em que nos angústia, ri de nossas velhas crenças, também enuncia o desafio de redesenharmos a história, trazendo o inesperado e a surpresa como matérias-primas fundamentais nesse trabalho de encontro e produção coletivos. Encontramos nas dissertações e teses inúmeras experiências que caminham nesse sentido, na medida em que elas apontam para esses tempos-espacos tomados pelo inusitado, pelo inesperado, apontando que lidar com a inclusão é lançar-se sempre ao que foge da mera padronização. Tempo-espaco não como adequação, mas como desvelamento de um novo sentido que sempre vai se revelando no encontro com as diferenças, que vão se potencializando no vigor dos acontecimentos, por vezes paradoxais, da abertura cotidiana, e que têm um significado de extrema relevância no trabalho do pesquisador que mergulha no campo da educação inclusiva. Por tudo isso, ser pesquisador é, sobretudo, saber capturar esse inusitado, esse inesperado que configura tempos e uma construção histórica não-lineares, trazendo a força do acontecimento que desvela os fenômenos vividos-sentidos, a relação homem-mundo, como vemos nesses trechos dos trabalhos:

O dia-a-dia, apesar da tentativa de uniformizado, de uma constância, é tomado pelo inusitado, pelo inesperado, até que o inusitado se transforme em 'comum' e outros inusitados apareçam. Assim, com a chegada no início do ano de alguns alunos com NEE, com comportamentos que mexeram com a escola, parecendo o caos, e com a escola construindo formas para dar ordem... troca-se a sala, troca-se a professora, mudam-se as rotinas, novos arranjos são feitos... novos acontecimentos vão-se dando... a luta continua... Essa

é uma fotografia da escola em que este trabalho se desenvolveu. Se ela se identificar com alguma outra escola, não será mera coincidência. (Dissertação 16, p. 82)

Devo ressaltar que esse envolvimento [com o campo de pesquisa], bem como as intervenções, se deu de formas variadas e em situações diversas. Ora no coletivo, ora no individual, em diferentes momentos instituídos no espaço escolar [...]. Esses momentos não se constituíram de forma linear, mas se interpenetraram e se inter-relacionaram entre idas e vindas, de acordo com a dinâmica existente. Dinâmicas essas muitas vezes exigidas pelo ambiente escolar por ser este um espaço multifacetado e, às vezes, contraditório, em constante processo de atualização das atividades, de comportamentos, necessitando sempre se redefinir e de se readaptar em função dos acontecimentos. (Dissertação 18, p. 146)

Durante todo o percurso, não busquei respostas exatas, nem verdades, nem uma história linear. Convivi com as incertezas, vi a multiplicidade de histórias [...] Portanto não existe o que é, mas o acontecimento. Aquela escola tinha seu “regime de verdade”, tornou alguns discursos verdadeiros, legitimou práticas. Esses mesmos regimes de verdade que fazem com que certos enunciados sejam tidos como verdadeiros são sempre tensionados nas relações de poder. (Tese 23, p. 210)

No decorrer dessa história que está a se constituir como algo novo que emerge, como força dos acontecimentos que vão se desvelando no cotidiano e ressignificando crenças e práticas, vemos que o pesquisador não domina e não decide sobre as mudanças, antes disso deve ter sensibilidade para condução sua ação nesses novos espaços que estão a se constituir:

Um terceiro ponto que gostaria de discutir é que, nesse tipo de pesquisa, o caráter processual deve ser sempre observado. É necessária uma organização contínua dos dados, na qual planejamento, reflexão, avaliação são aspectos essenciais ao método. Para isso partimos das experiências vividas, de suas análises, de novas ações, para que pudessem configurar-se como produção de conhecimento mais sistematizada. Nesse grupo, especialmente no início, os relatos das experiências estavam presos a uma grande necessidade de se justificar, e repetiam as mesmas práticas. Foram necessárias muitas intervenções para que começassem a ver suas experiências como forma de produzir conhecimento. Esta é uma questão: não está no poder do pesquisador a delimitação dos processos, a forma de funcionar, os tempos de trabalho. Não estava no meu domínio decidir os processos, as mudanças. (Tese 23, p. 221)

Esse último excerto nos faz pensar, inclusive, na força da história como acontecimento e surpresa. Quando trazemos a ideia de abertura falamos inclusive nesse sentido de pensar e produzir uma educação inventiva a partir do que ainda não está dado, e, portanto, não pode ser domado, mas, pelo contrário, pode nos surpreender.

5.1.3 O pesquisador como autor e como ator

Vemos que na maioria das pesquisas analisadas por nós, os pesquisadores não se preocuparam apenas em compreender as realidades em *lócus*, mas também buscaram processos de intervenção a partir delas. Temos, portanto, indícios de um movimento metodológico e epistemológico que reflete os trabalhos sobre educação inclusiva no âmbito do PPGE-UFES que aponta para um fazer-pesquisa no qual vemos um questionamento radical de uma perspectiva cartesiana e/ou positivista do modo de se fazer ciência. Isso porque os trabalhos nos levam a perceber que os autores destas pesquisas, são também atores das mesmas. Ou seja, busca-se aqui questionar e interrogar os dualismos que criam as separações dicotômicas que tradicionalmente se operam nas pesquisas, separando sujeito e objeto, pesquisador e objeto de estudo. Devemos ter claro também que grande parte desses trabalhos utiliza a pesquisa-ação como princípio metodológico básico, o que nos ajuda a compreender a importância dos processos e movimentos conjuntos entre os saberes e o saberes-fazer que vão se configurando durante as dissertações e teses. Os trechos abaixo exemplificam um pouco do que estamos falando:

Desse modo, o processo de pesquisa-ação crítico-colaborativa nos possibilitou vivenciar com o grupo de profissionais da escola, 'pesquisadores ativos', suas práticas educativas e sociais, tendo e colaboração da pesquisadora 'externa'. (Dissertação 09, p. 157)

"[...] a pesquisadora era chamada a opinar e/ou esclarecer algumas dúvidas sobre 'como fazer', pois a pedagoga deixava claro que a pesquisadora estava ali para contribuir com toda escola. Ressaltava

essa participação, devido à forma com que a proposta desta pesquisa fora apresentada aos professores.” (Dissertação 18, p. 153)

As tentativas de reflexão sobre a prática junto a professora Rita continuaram, mas até meados de outubro, ela se mostrava bastante desmotivada em trabalhar com a Sininho, por diversas vezes, assumimos esse **fazer com**, no intuito de abrir novas possibilidades de trabalho com a aluna e seus pares. (Dissertação 34, p. 121)

Nessas conjunturas que vão se constituindo durante as pesquisas, os papéis sociais não são fixos, estáticos. Se o pesquisador se torna um aprendiz e um “inventor” de novas práticas nesse processo, o processo, que ao longo as pesquisas sempre trabalha com-juntamente com o pesquisador, torna-se também um pesquisador de suas práticas. Ou seja, ser professor e ser pesquisador são sinônimos, são instâncias de uma mesma realidade, que não se separam, mas se completam, fazendo com que o professor torne-se um pesquisador de suas próprias práticas. Entretanto, uma questão crucial acaba aparecendo em muitas pesquisas: muitas acabam naturalizando os movimentos cotidianos da escola e, se de início muitos pesquisadores são provocados pelo movimento de estranhamento e assombro, correm o risco de uma certa naturalização do cotidiano da escola ao longo do tempo. É fundamental estarmos atentos a isso, pois não existe reinvenção se não existir o estranhamento constante. Aqui entra, inclusive, a naturalização do discurso sobre a inclusão que falamos no capítulo anterior.

Ao defendermos a produção de novas racionalidades a partir dos processos de inclusão, estamos falando processos que vão se instituindo a partir de uma reinvenção criativa fundada a partir das próprias práticas que vão se desvelando no processo educativo:

Este estudo nos mostrou que considerar os professores como intelectuais requer considerá-los como autônomos de seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa. (Dissertação 09, p. 248)

A construção de grupos de estudos e reflexão possibilitou aos profissionais identificarem tensões e dificuldades no trabalho educativo, permitiu-lhes, por meio da auto-reflexão crítica e partilhada, apontar dispositivos de mudança necessários à resignificação de suas práticas. (Dissertação 09, p. 244)

Entretanto, o trabalho colaborativo realizado no CMEI, nos possibilitou construir movimentos de reflexão-ação-reflexão tanto na formação inicial, com as estagiárias, como na formação continuada, em serviço, com as professoras, que por sua vez implicaram na criação de práticas inclusivas de atendimento a criança com deficiência na educação infantil, pela via da resignificação dos papéis assumidos por cada profissional e do resgate da brincadeira imaginária e da mediação pedagógica nesta. (Dissertação 26, p. 243)

Assim, na atenção às linhas e entrelinhas, na inquietude gerada pelo que ainda estava por-vir se caracterizam como motivadores de transformação, reestruturação e redimensionamento que o pesquisador busca durante o seu fazer:

Na potencialização dessas práticas, nas reflexões dos ditos, “não-ditos” e interditos e no uso de aportes instrumentais e metodológicos próprios de uma proposta de investigação-ação, julgamos ter respondido as nossas questões e objetivos iniciais, assim como aos que se insurgiram ao longo do processo de pesquisa. Desse modo, podemos dizer que foi a inquietude gerada em nos, ao verificar e, muitas vezes, constatar as impossibilidades de a escola e de seus profissionais assegurarem a gestão da aprendizagem para todos e, paralelamente a esse cenário, a possibilidade de conhecer experiências positivas por parte de alguns profissionais, que nos motivaram ao estudo e investigação acerca desses movimentos que vem ocorrendo nesta escola em nome da inclusão. As possibilidades de transformação, reestruturação e redimensionamento dos cotidianos da escola, em função da presença de alunos diferentes do ideal esperado, são chamadas por nos de um processo instituinte, pois vem tentando, de alguma forma, romper com os modelos preestabelecidos de organização pedagógica, de avaliação, de concepções acerca do desenvolvimento humano, de aprendizagem, de práticas pedagógicas, entre outros.” (Dissertação 21, p. 23)

Aqui destacamos, portanto, a inquietude como lugar por excelência na produção de outros modos de ser-saber com as diferenças, sempre atentos para uma atitude crítica frente à naturalização de discursos e/ou práticas cotidianas.

5.1.4 O *ETHOS* DO ESPANTO E A PRODUÇÃO DE OUTRAS PERSPECTIVAS SOBRE O QUE É EDUCAR

Nessa busca por tentar compreender os sentidos do ser-pesquisador a partir da perspectiva da educação inclusiva, vemos que as dissertações e teses nos dizem, seja implicitamente em algumas ou explicitamente em outras, algo de extrema importância para todos nós: a ideia de que para produzirmos outras perspectivas do que é educar a partir da diversidade e da inclusão é preciso, antes de qualquer coisa, sermos tomados pelo *ethos* do espanto, produzindo em nós movimentos de estranhamentos que nos conduzam, por sua vez, na produção de outras de ser-viver e a partir daí desvelar diferentes racionalidades, diferentes modos de ensinar-aprender. Nesse sentido, vemos que saber e não saber constituem-se aqui mutuamente, pois, ao invés de serem movimentos antagônicos são instâncias complementares, na medida em que os novos saberes só podem emergir no momento em que nos entregamos em um primeiro momento ao não-saber, pois somente dessa forma podemos transformar o óbvio em questionamento, o caminho único em lugar de possíveis, o familiar no desconhecimento, abrindo o espaço para a produção de outras instâncias de racionalidades. Pensar outras lógicas, desvelar possíveis é colocarmo-nos do risco e da aventura em busca do desconhecido, pois é dessa forma que, como revelam as dissertações e teses, podemos conjuntamente criar outras práticas de atuação e formas de compreensão das mesmas. Ao ser tomado pelo *ethos* do espanto, o pesquisador deixa de ser o “dono do saber” para se tornar um aventureiro em busca dele, como podemos perceber abaixo:

Assinalamos que a experiência de podermos ter vivido esse ‘potenciamento’, a partir de um possível não-saber, de um grupo na gestão da aprendizagem de seus alunos com necessidades educacionais especiais e de percebê-la, invadindo paulatinamente as pessoas da escola Prisma, significou para nós muito mais do que a enumeração e a consideração pontual de resultados, frutos de uma intervenção momentânea e fugaz, que, em muitas situações, fica dependente da ação do sujeito pesquisador e ‘detentor’ de um suposto saber. (Dissertação 21, p. 214)

Neste trabalho, em busca de encontrar uma lógica diferenciada, partimos para o cotidiano dos professores e dos alunos. Nunca

tivemos dúvida de que esse movimento seria de formação para todos os envolvidos. Entre o nosso não saber, as resistências e uma dinâmica intensa do cotidiano escolar, íamos em busca desses caminhos, fazendo registros para não nos perder, mas, na realidade, não sabíamos aonde íamos chegar indo por esse caminho. (Dissertação 24, p. 176)

Essas, dentre outras questões que nos cercam no dia-a-dia, nos acordam para a necessidade de procurar diferentes explicações e formas de compreensão para os múltiplos problemas que enfrentamos a todo o momento nos espaços escolares, que nos remetem à necessidade de correremos **riscos**, de nos **aventurar** no desconhecido, **de buscar** outras possibilidades de atuação. (Dissertação 25, p. 15)

Evidentemente, discorrer sobre a produção desses possíveis a partir do *ethos* do espanto é também assumir os conflitos que permeiam os espaços de produção do ser-humano presentes no cotidiano das escolas, produzindo aí reflexões críticas:

[...] ao trabalhar com a perspectiva histórico-cultural no processo de pesquisa-ação, o pesquisador coletivo viu-se diante de conflitos em relação ao estabelecido como padrão dentro das escolas e foi impulsionado a pensar outras lógicas de ensino, criando e recriando suas práticas. A formação continuada coroou esse conflito com os “possíveis” construídos a partir da apropriação do conhecimento pelo professor, diante das reflexões e das indicações teóricas. (Tese 27, p. 321)

Essa abordagem formativa apontada pela pesquisa-ação abria possibilidade para que os pesquisadores envolvidos no estudo encontrassem as aproximações existentes entre a teoria e a prática, diminuindo, assim, o “hiato imaginário” constituído entre essas duas instâncias, já que vivenciavam contínuo processo de produção de conhecimento a partir da reflexão crítica de sua práxis, além de pensar a prática docente como um movimento de permanente pesquisa, partindo sempre da premissa de que o ato de pesquisar desencadeava outros movimentos, ou seja, a necessidade de constatar, de intervir, de aprender, de ensinar e de se formar. Pesquisamos porque queremos desvendar o desconhecido, conhecer o que não conhecemos e anunciar essa novidade para o mundo. (Dissertação 28, p. 94)

Logo, a produção de outras compreensões sobre o que é educar perpassa por conflitos e contradições, levando-nos a refletir à própria ideia do real como tensão e tensionamento, num sentido trabalhado por Heráclito como trouxemos no início de nosso trabalho.

5.1.5 O processo de pesquisa e o desvelamento dos possíveis: o pesquisador como inventor-desvelador

Ao nos colocarmos no âmbito do desafio de pensarmos-criarmos uma educação a partir de novas racionalidades vemos que se o processo de pesquisa na perspectiva da educação inclusiva pode ser traduzido como o desvelamento e a criação ou produção de experiência que nos conduzam a outros horizontes de ação-compreensão possíveis. Nesse sentido, as pesquisas nos mostram que fazer-se pesquisador aqui é, sobretudo, ser impulsionado por esse movimento inventivo e desvelador. O pesquisador não está fora, mas é parte importante desse novo horizonte de sentidos em constituição. Ele é um questionador que, assumindo esse lugar do não-saber, reinventa, cria junto, buscando nesse processo a ruptura com práticas que muitas são estão profundamente enraizadas e naturalizadas, nos fazendo perceber que a pesquisa deve provocar, instigar e não necessariamente dar respostas, até porque estas são sempre provisórias, se entendemos que a realidade está sempre mudando, sempre em devir. E se não existem respostas pré-definidas, elas devem ser inventadas, criadas ou recriadas e, dotado de uma razão sensível, o pesquisador é um importante interlocutor nesse caminho como apontam as pesquisas:

O caleidoscópio sugere-nos a percepção dessas variáveis constitutivas de globalidades, em si mesmo, no outro, nos outros e nos contextos. Uma possibilidade de reinventar a lógica para mudar o jogo, o jeito de olhar, de modo que possa surgir um olhar inédito, dialogado e descobridor. Eis o retrato de nosso fazer neste trabalho, uma vez que nele constituímos-nos como atores coletivos no intuito de permitir e induzir uma mudança, o que exige que os participantes se impliquem. Essa metáfora corresponde à nossa implicação, visto que somos parte – profissionais – que atua neste todo – escola. O movimento da circularidade representa a dinâmica das relações estabelecidas neste todo. (Dissertação 15, p. 82-83)

Reiteramos que, pela opção teórico-metodológica na qual nos apoiamos, foi possível aos envolvidos se colocarem no contexto escolar investigado, assim como validar os seus feitos, relacionando os seus fazeres individuais com o saber-fazer coletivo do grupo. Questionando-se a si mesmos, inventando, reinventando e avaliando-

se em frente ao desejo de fazer mais, os educadores podiam, paulatinamente, reconhecer a necessidade de produção de um movimento que, mesmo que não pudesse “romper” com os instituídos e com as práticas ali naturalizadas, ao menos poderia direcioná-lo, por meio de reflexões pontuais, em favor da reestruturação administrativa e pedagógica no agir cotidiano daquele contexto escolar. (Dissertação 21, p. 14)

Ao final do semestre, junto ao aluno surdo e à intérprete, fiz a videogravação dos signos criados pelo aluno surdo ao longo da disciplina, de forma a divulgá-la e utilizá-la em situações e módulos futuros, como facilitar nos processos de ensino-aprendizagem e de inclusão desse e de outros alunos pelo Cefetes. A cada aula, foram observados o desenvolvimento do aluno e a compreensão por parte da intérprete de Libras. Com base nessa resposta, em reuniões de formação, nós dois fizemos exposições sobre como avaliamos a aula, como a aula se encaminhou, suas dificuldades, desencontros e demos sugestões de como proceder para reduzir esses efeitos. O intérprete pôde encontrar novas formas de interpretar os conteúdos que talvez não tivessem sido assimilados por ele. Dessa forma, foi possível repensar a atuação docente junto ao aluno. (Dissertação 33, p. 67-68)

E como já salientamos nesse trabalho, *ser-pesquisador* aqui é, tal como também faz o educador, ser um transgressor do que está institucionalizado, abrindo o espaço para a produção de novas experiências e novas configurações, o que, como destacamos exige uma grande dose de risco e de coragem, assumindo a angústia e o não saber como espaços de produção concreta desses “possíveis”. Afinal, a angústia pode ser interpretada aqui como mola propulsora do recriar-se, formar-se constantemente. A angústia e o não-saber podem conduzir ao saber desde que compartilhados, reelaborados e tomados como ponto de partida para nos assumirmos em um lugar provisório que pode questionar o estabelecido e conduzir a outros possíveis que surgem a partir dos encontros e dos processos colaborativos do *fazer-com*, *ser-com*, *ser-saber-com*:

Em contrapartida, as duas [professoras] que aceitaram participar [da pesquisa] usando argumentos semelhantes àqueles, mas no caso destas o desconhecido e o estudo sobre o desconhecimento mais motivava do que amedrontava. Sendo que uma destas (professora de Lucas), quando do encontro para o aceite, tinha as mãos suadas pela: “*ansiedade em começar*” e poder “*fazer diferente*”. E a outra, bem mais calma, se propôs: “*querer encontrar respostas a suas angústias*”, respostas próprias. Elas, desta forma, estavam nos

dizendo (talvez) que para vencer a inércia, para se ter a coragem de começar, não basta desejar fazer. É necessário um diferencial, é preciso um professor que não se sinta desautorizado no e pelo seu processo de formação, que o promova a uma qualidade melhor. (Dissertação 30, p. 113)

Esses espaços de pesquisa-produção-criação nos assinalam ainda que esse espaço de produção do ser-pesquisador (da mesma forma que o ser-educador) perpassam por reinvenção de mim a partir do outro. Essa ideia é crucial quando defendemos uma produção viva de novas racionalidades no campo da educação partindo do encontro com as diferenças. E a própria noção de cuidado em Heidegger está profundamente ligada a esse movimento na medida em que para permitir a produção de um espaço de abertura que promova o desvelamento desses outros naquilo que eles são é preciso refundar minhas práticas e, nessa relação, reatualizar meu modo de ser-no-mundo, de constituir-me como educador, como pesquisador, como ser-no-mundo:

[...] Ao analisar a prática do outro, vi-me obrigada a pensar sobre minha própria prática e fui tomando consciência das transformações que iam acontecendo em mim e no processo. Essa perspectiva teórico-metodológica ia ao encontro da concepção teórica que alinhava todo o trabalho. A concepção de que é central o papel do outro na formação dos discursos, na produção de conhecimento, no processo de aprender, na vida. (Tese 23, p. 223)

Por isso, as considerações finais são considerações (re)iniciais: o caminho será trilhado novamente, alguns espaços (re)construídos, mas agora temos um pequeno e humilde mapa para seguir. Possivelmente, alguns erros serão repetidos, outros, talvez, corrigidos. Os acertos podem ser repetidos ou aprimorados. Mas uma coisa é certa: essa viagem não tem como ser repetida da mesma forma, haverão novos fatores a considerar, novos personagens nessa história. Enfim, não é uma despedida, nem uma conclusão. É um recomeço. Começar de novo. (Dissertação 33, 129)

Assim, quando falamos de abertura é importante ressaltar que discorreremos cerca de uma realidade que está sempre se (re)atualizando, não cabendo assim nenhuma forma de prescrição.

5.1.6 Tensões, conflitos e incertezas: o fazer-pesquisa e as turbulências do caminhar

As dissertações e teses nos revelam que os caminhos que se trilham durante a pesquisa não são lineares, mas, antes, são lugares sinuosos e carregados de tensões, conflitos e incertezas que exigem do pesquisador uma dose de audácia e coragem. Sendo assim, o pesquisador está situado nessa multiplicidade de lugares, de tempos e de afetos, tendo que se reinventar frente aos múltiplos movimentos e devires que vão se constituindo no processo da pesquisa, mesmo que para isso tenha que mudar a rota e deslocar suas certezas, lembrando que o próprio pesquisador pode ser tomado por sentimentos de ambivalência. As pesquisas nos fazem ver que esse horizonte histórico no qual está se constituindo a escola inclusiva é um espaço de tensões e diferentes concepções de mundo que ora se modificam, ora buscam negociações, ora resistem. De qualquer modo, o pesquisador está sempre *entre-lugares*, pois os sentidos aí produzidos são múltiplos e vão se cruzando e produzindo um universo de possibilidades que vão desde as resistências até as mudanças mais radicais:

Como mediadora, vi-me por diversas vezes mudando de lugar: mudei estratégias, provoquei, silencieei. Foram momentos de angústia, de solidariedade, de vontade de fazer e de vontade de desistir, muitas misturas. Por vezes esse lugar de pesquisador incomodou-me e, num processo de refletir e voltar à prática, pautei meu caminho. (Tese 23, p. 172)

[...] O entrelaçamento de todos os dados nos permitiu analisar as diferentes configurações que o nosso objeto de pesquisa assumia na complexa rede de significados em que estavam mergulhadas as professoras, as alunas estagiárias, a pedagoga, as crianças e a pesquisadora. Os conflitos, as possibilidades, os desafios, as dúvidas e as superações vivenciados em cada momento, constituíram-se como elementos determinantes na configuração da rede, marcada por momentos de idas e vindas, de aceitação, de resistência, de reflexão e de persistência na construção de uma pré-escola inclusiva. (Dissertação 26, p. 160)

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica colocou-nos no fluxo das tensões nas figurações que formávamos com os 'sujeitos da pesquisa'. Ao longo das

intervenções, partilhamos com 'eles' as dúvidas, os conflitos e as ansiedades. Esse mergulho no fluxo histórico do grupo nos trouxe, inevitavelmente, implicações com e no contexto. Assim, pela via da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, este trabalho fala de uma proximidade específica, de um desenho sem repetições. Fala de um compartilhamento de desejos, de afetos, de tentativas de aprendizagens e de mudanças, em contexto. (Dissertação 35, p. 191)

Os especialismos e a linearidade do tempo cronológico, marcas do universo cartesiano que estão arraigadas no cotidiano das escolas, também se constituem como grandes ao desafio ao pesquisador, levando em conta as resistências e os espaços de poder que tensionam com as propostas baseadas na inclusão, que buscam uma multiplicidade de múltiplos tempos-espacos de ser e de ensinar-aprender buscando trabalhar isso a partir de uma lógica dialógica. Os trechos da pesquisa abaixo expõem as dificuldades encontradas nesse sentido:

A análise das nossas implicações, que envolvia aquele grupo, aquela escola, tornou-se um momento de análise das implicações de todos. As negociações envolveram o grupo num clima meio surpreso, pois esperavam que as condições do desenvolvimento do trabalho já viessem dadas. O especialismo também demarcava território entre o grupo da escola, para o qual as decisões iam sendo tomadas pelo outro, principalmente na relação entre as professoras e o pessoal do administrativo. (Dissertação 16, p. 102)

Todos na escola estão absorvidos pelo tempo crónos. Todos trabalham muito. Diante desse contexto, perguntávamo-nos sempre, como desenvolver um processo autogestivo, dada a dificuldade do encontro coletivo? Como poderia haver uma proposta de trabalho colaborativo [...]. Entendemos que autogerir o tempo é ir na contramão do que está determinado. É não neutralizar o que aparece como o imprevisto, o inusitado. (Dissertação 16, p. 190)

Enfim, o trecho abaixo parece traduzir bem boa parte das experiências do ser-pesquisador: assumir as incertezas e buscar produzir através do que se desvela, dos possíveis que vão se revelando:

Na perspectiva com que trabalhei, ser mediador significa entender os processos, descobrir potências, envolver-se e investir nas relações com o outro, pois é nelas que outras formas de ver e viver são disparadas. Significa abrir mão de certo poder, de relações

hierárquicas, da verdade absoluta. É estar aberto ao incerto e das brechas abrir grandes rachaduras. Provocar não uma mudança prescrita e ideal, mas as mudanças possíveis naquele grupo. (Tese 23, p. 172)

Estar aberto ao incerto e fugir dos ideais: eis dois grandes desafios colocados pelas pesquisas e que aparecem constantemente nas leituras dos mesmos.

5.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SER-PESQUISADOR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DO EDUCAR PARA E COM AS DIFERENÇAS

O pesquisador do campo da educação inclusão deve aprender a ser um aventureiro. Coragem, audácia, curiosidade e solidariedade são algumas características que vão se destacando ao longo das dissertações e teses quando buscamos, numa leitura atenta e sensível, captar o que é a experiência de fazer-se pesquisador em um campo de pesquisa que é, ao mesmo tempo, transbordante de desafios, invenções e reinvenções cotidianas, belezas singulares advindas do desvelamento de diferentes modos de *ser-no-mundo*, mas, que por outro lado, é um terreno arenoso, vulcânico, entrelaçado de tensões e contradições que estão em estado de erupção todo momento. As experiências de pesquisas descritas nas dissertações e teses estão nesse entre-lugar, entre a rosa e os espinhos, entre o paraíso e o purgatório. Neste aspecto, duas dimensões da razão sensível, que na verdade acontecem em um mesmo movimento, destacam-se para estes pesquisadores ao entrarem em sua jornada aventureira: a capacidade de escutar e a capacidade de espantar-se. Escutar, pois o *lógos* de uma racionalidade existencial-inventiva é sempre escuta compreendida como acolhimento - força do *legein*, do abrir-se, da abertura. E o espanto é essa capacidade de *des-naturalizar* o suposto natural, fugir do óbvio, despir-se de pré-conceitos e pré-noções. A abertura não se faz sem o espanto, pois o espanto é, ele mesmo, dimensão da própria abertura.

Ao entrar nas escolas os pesquisadores com os quais dialogamos deparam-se com espaços muitas vezes desprovidos de espanto e acolhimento. Espaços nos quais as respostas ou já estão dadas a partir dos especialistas, ou, por parecerem tão difíceis de serem encontradas que, por tantas vezes, as pessoas já abriram mão de procurá-las. As pesquisas nos apontam um primeiro momento fundamental nesse processo: a importância do estranhamento das certezas. E nas pesquisas que se propõe também como intervenção, falamos aqui em especial das pesquisas ligados a dinâmica da pesquisa de natureza colaborativa (que constitui uma escolha ética e metodológica da maioria dos trabalhos analisados), podemos falar de outro desafio ainda maior que é buscar contagiar os outros profissionais com esse *ethos* do espanto, com esse estranhamento das certezas. O espanto que aqui se configura traz consigo, na força de abertura que o acompanha, simultaneamente, numa tensão ontológica constante, o fundamento das coisas e o risco constante de colocar tais fundamentos sempre à prova. Assim, ao mesmo tempo em que o pesquisador pode descobrir e desvelar muitas coisas, ele também está a se questionar frequentemente, pois as “descobertas” que o constitui podem ser também as mesmas que o questiona, que o desconstrói, que tira seus alicerces.

Tal como Heidegger (1991) escreve em seu texto “sobre a essência do fundamento”, ao nos posicionarmos sobre o *ser-no-mundo* devemos nos afastar de um discurso que o perceba meramente como uma verificação da ocorrência fática do ser aí, ou mesmo qualquer enunciação de caráter ôntico. Referimo-nos, por outro lado, a aquilo que Heidegger irá denominar de um estado de coisas essencial (*wesensverhalt*), que nos conduz a um caminho ontológico. Nessa dimensão, a abertura se traduz não somente como risco, mas como fundamento, tendo em vista que “[...] o *ser-aí* não é um *ser-no-mundo* pelo fato de, e apenas pelo fato de, existir faticamente; mas pelo contrário, somente pode ser como existente, isto é, como *ser-aí*, porque a sua constituição essencial reside no *ser-no-mundo*” (HEIDEGGER, 1991, p. 96). Ou

seja, nossa constituição e nossa existência não é um mero “fato consumado”, mas é movimento, pois somos existentes, lançados como seres-num-mundo que nunca está pronto, mas que é sempre devir. E isso, para o pesquisador tem profundas consequências éticas, ontológicas e epistemológicas. Não somos pesquisadores da ordem da explicação fatos (tal como propõe a *Naturwissenschaften*, como colocou Gadamer ao explicitar a metodologia no âmbito das ciências da natureza que as próprias ciências humanas buscaram copiar), mas da compreensão de um mundo que é sempre em história em devir e de homens inacabados que vão se recriando nesse mesmo devir.

Neste aspecto, os conceitos são sempre velhos, desbotados, pois parecem não acompanhar o ritmo dinâmico da vida que vão constituindo-se ao longo das pesquisas. Evoquemos Nietzsche e vejamos mais uma provocação que ele traz para os pesquisadores-aventureiros. Mees (2011) nos faz perceber que o ponto mais fundamental que Nietzsche nos coloca em relação a uma nova concepção de mundo está exatamente em jogarmos contra as categorias que pretendem uma “igualação conceitual”, tal como fez nossa tradicional metafísica, para dessa maneira instaurarmos um novo jogo que nos conduza a uma nova interpretação do acontecer de mundo. Como o próprio Nietzsche já havia explicitado em *Sobre Verdade e Mentira no sentido extra-moral* é necessário, segundo Mees (2011) “[...] ‘reconquistar [*gewinnen*] a inocência do devir’, excluindo do acontecer qualquer justificativa para além dele mesmo, qualquer ata-mento às finalidades, propósitos e resultados” (p. 113). Nesse caminho, falaríamos assim de uma libertação no sentido de permitir que o mundo aconteça em seu próprio devir, em sua força de realizar-se como acontecer sem que necessariamente precisemos enquadrá-lo para um fundamento além dele mesmo.

Todavia, buscando fugir das armadilhas da razão excludente, talvez possamos achar algum refugio, algum abrigo quente e maternal no *lógos* de Heráclito – lembrando que Heráclito, além do pensador originário das tensões e do devir,

também “é fogo”, pois lembremos, como dissemos no início da tese que, para este pensador, o fogo é um elemento que traz o movimento do real. Ao evocarmos o *Lógos*, pretendemos fazê-lo em seu sentido mais originário e radical, trazendo a força e a beleza da expressão Grega *λόγος*, tão comumente traduzida como discurso, palavra, razão. Porém, devemos estar atentos aqui ao fato de que, especialmente com Heráclito, o *lógos* revela, como afirmamos no início de nosso trabalho, o próprio movimento de tensão que caracteriza o real como movimento, como busca de uma possível harmonia entre contrários. Recusando qualquer noção dualista de mundo, Heráclito conclama a tensão como pulsão própria da vida e do saber. Nas palavras do próprio Heráclito “[...] o divergente (*diapheromenon*) consigo mesmo concorda (*sympheromenon*); harmonia de tensões contrárias, como de arco e lira” (HERÁCLITO, apud OLIVEIRA, 2010, p. 218). O *Lógos* heraclítico, desse modo, caracterizaria a própria sabedoria como um limiar entre criação e tensão, princípio que une a ordem daquilo que busca reunir os movimentos de antagonismos constituintes do próprio real em seu movimento mais próprio, revelando a beleza do saber como fluxo constante de devir. Como afirma ainda Oliveira “[...] O *Lógos* está ligado ao comprimento do fluxo do devir do qual o humano faz parte. A esse des-regulamento da realidade Heráclito qualifica de divino, e nele o fogo é ao mesmo tempo princípio cósmico e princípio ético” (OLIVEIRA, 2010, p. 223).

Trazendo essa analogia do fogo, pensemos que o próprio saber e a pesquisa devem trazer o calor do fogo, das relações humanas, dos desafios que instigam o pesquisador diferentemente de um determinado posicionamento teórico-metodológico frio e inerte que vem marcando toda uma tradição científica em nossas pesquisas. Trazemos essa fala inclusive para reafirmar uma questão que será muitas vezes expressa nesse trabalho: a ideia de uma razão viva, acolhedora, calorosa, criadora e criativa. Afinal, ao nos colocarmos no desafio da constituição de novas racionalidades, abertas as diferenças e a multiplicidade do real, devemos nos aquecer no calor acolhedor de uma razão que seja também reinvenção, criação. A ideia de *lógos*, nesse sentido, traz essa concepção desse acolhimento criativo e criador das diferenças, mas que

foi perdendo-se face aos desígnios do saber como domínio que foi se constituindo durante toda história do pensamento ocidental, deixando profundas marcas hoje até mesmo em nossa forma de fazer pesquisa. Resgatar esse princípio criador-criativo na pesquisa constitui-se, portanto, um grande desafio em várias dimensões – epistemológica, ética, política. Um exemplo histórico bastante interessante, nesse sentido, é o modo como o *lógos* que é citado na bíblia em João 1:1 que se refere ao próprio Cristo como *lógos*, como palavra criadora, afirmando que “εν αρχη ην ο λογος και ο λογος ην προς τον θεον και θεος ην ο λογος” (“No princípio era verbo, e o verbo estava com Deus, e a Palavra era Deus”). Esse pequeno exemplo histórico mostra a própria potência do *lógos* como princípio criador e criativo, embora usado em um sentido teológico, mas que ilustra muito bem a força desse termo. Despidendo-nos de toda sorte de preconceitos é preciso resgatar em nossas pesquisas, especialmente no campo da inclusão, a força de uma razão criativa que invente novas formas de compreender, interpretar, sentir e participar desse novo momento histórico que estamos a constituir, carregado de todas as tensões e desdobramentos possíveis. Por tudo isso, fazer pesquisa a partir uma forma sensível de racionalidade é resgatar a inocência do *devir*, do *ainda-não*.

Numa racionalidade inclusiva poderíamos dizer que o silêncio também é parte constitutiva do saber. Não o silêncio entendido como silenciar o outro ou mesmo o ser silenciado por alguém, mas o silenciar como escutar, como possibilitar o espaço de mostra-se do outro. O outro desvela-se em meu silêncio-escuta, meu silêncio-abertura. Se o *logos* (λόγος) em seu sentido originário também pode ser traduzido como verbo, como o sentido das coisas acontecendo em seu movimento próprio de acontecer, é necessário, antes de qualquer coisa, aprender, como afirmou Heráclito outrora, a escutar o *lógos*. Desse modo, podemos compreender a escuta como um silêncio diante do movimento de fazer-se do outro que também se constitui nessa mediação comigo. Talvez seria importante pensarmos aqui que a própria razão

excludente tem produzido, na história, uma razão que, de tanta certeza que tem de seus saberes-sabidos, desaprendeu a escutar os outros. Desaprendeu o silêncio da escuta e o diálogo do compartilhar.

No espaço de mediação que nos permite recriar a nós mesmos a partir do encontro com as diferenças é preciso que haja silêncios e sons, movimentos e repousos, não compreendidos como lugares antagônicos, mas como movimento necessário que nos permita de algum modo ultrapassar o imediato, o sentido já dado. Em um mundo regido por uma razão excludente, podemos dizer que trazemos a certeza como nossa grande diretriz e os preconceitos acabam se constituindo como nossas couraças. Todavia, o silêncio atento da escuta que me liga ao outro e as diferenças develadas como possibilidades de ser-saber que são possibilitadas nesse encontro-escuta são profundamente ameaçadores a ordem instituída pela razão excludente. Assim, quando falamos da crítica da razão excludente falamos de um *lógos* transgressor na medida em que entendemos razão como mediação, como provocação ao instituído, como saber não-sabido, como o perigo erótico que me lança ao mistério do outro que pode ser desvelado, mas nunca aprisionado em nosso querer, em nossas representações enquadrantes e enquadradoras. A razão excludente enquadra, modela. As novas formas de racionalidades que ora buscamos aqui desvelar nessas pesquisas abrem-se às possibilidades ainda não instituídas, fogem dos modelos padronizados, fazem do *logos* um amante, e não um Deus sobreano e impositor, lançado-se aos mistérios e aos riscos de uma epistemologia do devir e do criar.

Só podemos, aliás, falar aqui de inclusão a partir de uma perspectiva de homem e de mundo. Afinal, o *Dasein* se faz presente, sobretudo, como um projetar-se, como um lançar-se às possibilidades. Como dirá Heidegger “[...] O projeto é a constituição ontológico-existencial do espaço de articulação do poder-ser de fato” (HEIDEGGER apud GOULART JÚNIOR, 2007, p. 37). Neste *estar-lançado* o homem se encontra numa confluência de forças que se

articulam nesse processo, tendo em vista que “O *estar-lançado* inclui uma concentração de forças e poderes de modo que seu exercício acontece através de lançamentos e projeções, isto é o que caracteriza o projetar-se do ser-aí” (IBIDEM). E nesse caráter existencial de projeto a compreensão vai se constituindo como a visão do homem, como seus olhos para o mundo. A compreensão se constitui aqui como campo de abertura que fundamenta a base do homem como *ser-no-mundo*. E se sempre somos seres no mundo a partir de dada compreensão que constituímos dele é importante termos em vista que esse processo nunca é fechado, acabado. Se o homem é um lançar-se e, nesse processo, desvelar outros sentidos sempre possíveis, embora nem sempre vividos-imaginados, devemos pensar que o encontro com as diferenças parece nos lançar ao campo de novas compreensões, de outras interpretações daquilo que ele compreende por realidade. Por tudo isso:

Em seu caráter existencial de projeto a compreensão constitui a visão do *ser-aí*. A compreensão como abertura alcança toda a constituição fundamental do *ser-no-mundo*. Como poder-ser o ser-em é sempre um poder-ser no mundo. O disponível se descobre como tal em sua serventia. O que ocorre na compreensão, é que o ser-aí projeta seu ser para possibilidades. O projetar-se da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas, essa elaboração é o que Heidegger chama de interpretação. E o *sentido* deve ser entendido como aquilo que torna possível a compreensão de algo, já que o sentido é a perspectiva através da qual podemos projetar e compreender algo. Portanto, o sentido é a base da compreensibilidade do ser-aí. (GOULART JÚNIOR , 2007, p. 37-38)

Ao consideramos as reflexões que são trazidas nas experiências de pesquisas traduzidas nas dissertações e teses, essas questões são bastante significativas, em especial quando ligadas as reflexões sobre o *ser-pesquisador* no campo da educação inclusiva. Dessa forma, ao fazermos pesquisa, sempre operamos a partir de uma compreensão que, por sua vez, pode tornar-se possibilidade concreta por possuir aquilo que Heidegger denomina de estrutura do projeto (*Entwurf*). Afinal, toda e qualquer compreensão tem esse caráter projetivo de abertura no qual o homem é lançado num certo aí, ou seja, em mundo já constituído de significados. E como não acreditamos numa ideia de

neutralidade axiológica ou qualquer tipo de assepsia epistemológica, o pesquisador, enquanto *ser-no-mundo*, também é lançado nesse universo de significações, nessa rede de sentidos que o toma, constituindo sua visão a partir de determinada compreensão. Em outros termos, como explicita Goulart Junior (2007) “[...] Em seu caráter existencial de projeto a compreensão constitui, de acordo com Heidegger, o que ele chama de *visão (Sicht)* do ser-aí, sendo a visão que se refere primeira e totalmente à existência, chamada de *transparência (Durchsichtigkeit)*. Podemos dizer, com base nisto, que a disposição e compreensão caracterizam a abertura originária do ser-no-mundo” (GOULART JÚNIOR , 2007, p. 36).

Portanto, ao falarmos de um horizonte que se abre, estamos falando de um projeto, de um projetar. Esse projetar nos permite, como vemos, uma determinada visão, uma transparência, ou seja, aquilo que abre nossos olhos para esses sentidos que vão se desvelando. Ora, como podemos perceber-sentir ao longo das dissertações e teses, produzir uma sociedade fundada na abertura a partir das diferenças é lançar um novo projeto que nos traz a possibilidade de uma nova visão de homem e de educação. Devemos estar atentos, inclusive, para o fato de que para produzir uma nova história, é preciso produzir um novo olhar, uma nova perspectiva para determinado fenômeno. Fora isso, cairemos na tentação de quereremos enquadrar o mundo e a realidade a partir de nossas projeções idealizadoras, como tanto vem ocorrendo nas escolas, segundo nos revelam as dissertações e teses. E os sujeitos da educação especial são profundamente excluídos nesse processo. Por isso a grande importância do pesquisador ousado e sensível aqui, pois a partir de um processo de estar-junto, de fazer junto, de estar atento aos diferentes modos de ser que são revelados nas relações com esses sujeitos, ele torna-se, além de importante interlocutor, alguém que registra isso, que propaga essas experiências que podem nos provocar a uma nova visão do que é educar. Novas compreensões estão diretamente ligadas à abertura que promove novas experimentações. Não existe história a partir de um fora. A

história só existe – e só se faz – a partir de um dentro, de um incluir-se em seu movimento.

Falamos em racionalidades em devir não é meramente nos colocarmos no terreno da utopia, mas buscar nas experiências que estão sendo elaboradas, nos encontros com as diferenças que estão desvelando diferentes formas de ser-saber, indícios que têm apontado, como mostram as pesquisas em educação inclusiva traduzidas nas dissertações e teses com as quais dialogamos aqui, elementos que nos conduzem a outras formas de compreensão da realidade e da educação, em especial, nosso *lócus* por excelência nessa tese. O pesquisador do campo da inclusão deve ser, antes de qualquer coisa, um investigador desses indícios, dessas pistas “menores”, “ocultas”, “veladas”, que indicam novas formas de compreensão/percepção desse real. Se falamos que essa compreensão está diretamente ligada à percepção é porque acreditamos em uma razão sensível, uma razão que nos fazendo pensar, também nos toca. É impossível pensar a construção de uma educação para e com as diferenças fora do circuito ontológico de trocas e encontros com todos os outros possíveis. E esses encontros, quando são de fato abertura, nos tocam e nos movimentam. O encontro originário ao outro é sempre um caminho de reinvenção de nós mesmos. Porém, esse processo de reinvenção talvez não esteja no plano das obviedades, do evidente. A ciência *hard*, a ciência dura, conservadora, busca somente evidências. Nós, pesquisadores do humano, da diversidade, do *ser-humano* e do tornar-se humano, buscamos indícios, pois o homem, antes de ser um livro aberto, é um enigma, um mistério, um segredo. É enigma sobretudo porque nunca está pronto, acabado. E ao falarmos dos sujeitos da educação inclusiva esse aspecto de incógnita, de mistério ganha uma dimensão ainda mais especial. Afinal, se o homem não é uma folha em branco e, tampouco, um livro acabado, sua existência concreta, encarnada, é sempre constituída de signos que podemos ler, interpretar, de diferentes modos, a partir de diferentes perspectivas:

O homem pode ser lido. A vida humana é análoga a um texto. A hermenêutica filosófica estende essa noção para todos os campos da existência humana. Assim como um texto, a vida expressa sentidos construídos por meio da leitura, da interpretação e da compreensão. Dessa maneira, a leitura torna-se uma metáfora para problematizar a pluralidade das formas de ser e estar, incluindo os fenômenos políticos e educacionais. Somos todos livros/textos inacabados, à espera de leitores generosos... (VASQUES, MOSCHEN, GURSKI, 2013, p. 91)

Assim, os signos, os possíveis textos que podem advir daí, são tão múltiplos quanto à própria experiência humana. E ir aos universos dos sujeitos da educação inclusiva, buscar desvelá-los e compreendê-los, é colocar-se nesse lugar de intérprete, de tradutor, de um decifrador de enigmas. Alguns textos, a semelhança de antigos hieróglifos, trazem consigo uma complexidade que exige risco, mas tem sabor de aventura, de escalar montanhas, explorar lugares desconhecidos, conhecer tesouros e riquezas escondidas. Esse parece ser o trabalho de quem se dedica a produzir uma educação pelas diferenças: traduzir, revelar, trazer à luz aquilo que não temos sensibilidade para perceber. À primeira vista, nosso olhar parece estar ofuscado por um modelo de racionalidade opressor, impositivo, onipresente. E somente uma razão sensível pode abrir o espaço do desvelar de outras racionalidades possíveis. E essa razão sensível deve ser capaz de nos fazer perceber vestígios, fragmentos, sinais que apontem para algo que ainda é velado. Somente uma razão entendida como *lógos*, no sentido de abertura, é capaz de nos lançar a um saber que é sempre ser com o outro – ser-saber. Fora disso, o saber torna abstração, forma perversa de relações de poder, de manipulação da realidade e dos outros – o saber que enquadra e não o saber que desvela.

Ao pesquisador que está lançado no campo da educação, e mais especialmente no campo da educação inclusiva, é necessário escutar. Escuta como obediência (lógica oposta ao racionalismo enquadrador da modernidade): Ir ao encontro dos sujeitos da educação especial é colocar-se exatamente nesse espaço da escuta como obediência. Significa não enquadrá-los em determinado padrão, mas pelo contrário, permitir através dessa escuta, que

eles possam *vir-a-ser* aquilo que são, trazendo possibilidades existenciais que encontram-se sufocadas por um modelo de racionalidade abstrato, universalista e impositivo como o nosso. Deixar que outras possibilidades se apresentem a partir do encontro com os mesmos significa também estarmos abertos a outras formas de reinvenção de nós mesmos, pois a própria noção de “sujeito” que acreditamos ser, vestindo-a como uma peça de roupa, é somente uma camada que encobre aquilo que, de fato, não se assujeita: somos incompletos, estamos sempre lançados a liberdade de desvelar aquilo que somos. Parece impossível pensar numa educação inclusiva de fato sem pensar nessa crítica à própria “sujeição” do sujeito (de origem cartesiana) e, em seu lugar, constituir uma outra lógica relacional, na qual haja abertura fundamental para se tornar aquilo que se é. Desse modo, a escuta e a ação são sempre interesse e perspectiva, pois como sugere Fogel (2012):

Interesse, perspectiva (sempre um verbo do/no viver ou existir), define o modo de ser de vida, de existência, que se caracteriza como afeto (isto é, modo de ser que vem sobre, que sobrevém ao homem e, assim, dele se apropria, ou seja, lhe dá seu próprio, quer dizer, o próprio de/ou da perspectiva) e, então, define vida, existência igualmente como inserção ou circularidade. Justamente esta estrutura é dita em e com *inter-esse*, quer dizer, o ser já desde dentro (*inter*) de um determinado modo de ser (*esse*), o qual, por seu lado, se define como *per-spectiva*, ou seja, um ver (*spicere*), isto é, aparecer ou mostrar-se, que se faz ou se dá desde e através (*per*) do elemento ou *medium*, no qual se está, se é inserido ou jogado. E esta estrutura decide ainda pelo modo de ser do real, de todo e qualquer real, que é ser sempre desde e como relação [...]. (FOGEL, 2012, p. 90)

E se discorremos a respeito de novas formas de racionalidades que se encontram intimamente ligadas as potências do próprio existir temos que perceber que a vida não é uma criação de laboratório, feita a partir de moldes preestabelecidos e a partir de um tempo já pre-concebido. Os enigmas que cercam a existência podem ser lentos, cheios de nuances e mistérios criando labirintos nos quais, para acharmos saídas, é precisamos constituir uma razão sensível que vá muito além do academicismo tradicional, frio, distante. Ao invés de uma máscara de cientista onipotente, o pesquisador no campo da inclusão deve, saindo do campo da razão excludente e onipresente, torna-se um

arquiteto de uma razão fundada na sensibilidade e na atenção aos pequenos indícios de saber, desvelando assim a grandiosidade do ser-humano nos pequenos saberes-fazer que se movem no universo vivo do cotidiano. Aprender é sempre aprender com o outro, a partir do outro, ultrapassando barreiras de poder já pré-definidas. Nesse aspecto, Guimarães Rosa nos diz algo de rara beleza ao nos afirmar que “[...] A quanta coisa limpa verdadeira uma pessoa de alta instrução não concebe! Aí podem encher este mundo de outros movimentos, sem os erros e volteios da vida em sua lerdeza de sarrafaçar.” (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 112). Possivelmente essa fala nos provoca a pensar muitas questões relativas ao pesquisar-aprender junto aos sujeitos da educação especial. Tomando essa bela metáfora de Guimarães Rosa, é preciso, como pesquisadores-provocadores da inclusão, aprendermos a sentir e perceber em meio a esse “sarrafaçar”, em meio a essa lerdeza que nos convoca a perceber que as grandes mudanças e as grandes coisas da vida podem vir de forma muito lenta, bastante velada, revelando uma razão carregada do mistério e da inocência daquele que está sempre aprendendo pela primeira vez.

CAPÍTULO 06: DESVELANDO MODOS DE SER-SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O homem é uma corda que se constitui como o nó (*geknuieft*) entre o animal e o Sobre-Homem, - uma corda sobre um abismo (*Ab-grund*). Um perigoso *para-além*, um perigoso em caminho, um perigoso retrospecto, um perigoso calafrio e *ficar-parado*. O que é grande no homem é isto, que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem é isto, que ele é uma ascensão (*Uebergang*) e um ocaso (*Untergang*).²⁹ (NIETZSCHE apud BUZZI, 1975, p. 53)

6.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como diferentes formas e concepções de ser-sujeito da educação inclusiva são desveladas e compreendidas a partir das pesquisas de mestrado e doutorado produzidas no PPGE-UFES? Essa é a questão central que irá perpassar esse capítulo. Todavia, antes de entrarmos propriamente nas questões trazidas pelas dissertações e teses, é fundamental destacarmos algumas críticas fundamentais que perpassam a própria ideia de sujeito na modernidade e a crítica fundada por Heidegger em relação a essa noção a partir da obra *Ser e Tempo*. Afinal, como nos afirma Duarte (2002) a partir da publicação de *Ser e Tempo* em 1927, constituiu-se tal obra em um verdadeiro marco de fundamental importância em relação ao processo de desconstrução da concepção moderna de sujeito, que traz consigo a carga essencialista de subjetivismo impregnada das formas solipsistas cartesianas. Como nos explica Duarte (2002) “[...] Heidegger constituiu um marco fundamental no processo de destruição da moderna concepção substancializada do eu em vista de um conceito pós-metafísico do si-mesmo, o qual, por não corresponder mais a uma

²⁹ A palavra ocaso (que traduz o termo alemão *Untergang*) tem na língua portuguesa o significado de poente, pôr do sol, sendo também sinônimo da palavra crepúsculo. Ora, se na visão Nietzscheana o homem (ou melhor, o *Übermensch*, ou seja, a superação do homem, o homem que ultrapassou a moral de rebanho que nos faz pensar-sentir de forma massificada) é ascensão ou ultrapassagem (*Uebergang*) isso significa dizer que tornar-se homem é sempre superação, reinvenção. Ser homem é ocaso, pois o por de um sol também significa o nascimento de um outro dia, de um outro horizonte que se anuncia.

concepção essencialista da subjetividade, pode ser pensado como simultaneamente autônomo e heterônomo.” (DUARTE, 2002, p. 05). Segundo Duarte (2002), Heidegger ainda reformula todos os fundamentos teóricos tradicionais de consideração da própria ipsiedade³⁰, tendo em vista que ele abandona toda perspectiva antropológica que se constituiu na modernidade na qual busca-se respostas a partir de elaborações conceituais ligadas a propriedades universais que seriam constitutivas daquilo que denominamos de natureza humana. Como explicita Duarte (2002):

[...] Ao questionar e suspender nossa moderna auto-interpretação como uma cápsula-sujeito dotada de faculdades capazes de apreender objetos do mundo exterior (Epistemologia), bem como ao questionar e suspender nossas certezas quanto a sermos o “filho de Deus (Teologia)”, o “filho do macaco (Biologia) ou o filho de pai e mãe (Psicanálise)”, segundo os termos de Juliano Pessanha, Heidegger substituiu a pergunta pelo “que” somos, isto é, por nossa natureza ou quiddidade, pela pergunta a respeito de “quem” somos nós, resguardando assim o enigma de uma existência que não se deixa capturar sob uma simples determinação categorial. Isto implicava recusar o conceito metafísico tradicional do ser do homem como *Vorhandenheit*, isto é, como pura e simples presença subsistente e fechada em si mesma, dotada do caráter do que está meramente ali, adiante da mão, passível de receber uma definição universal e definitiva. Não se pode definir quem somos por meio do recurso à descrição e mapeamento de propriedades ou características humanas, não porque fôssemos destituídos delas, mas porque elas são apenas “modos possíveis de ser e somente isso” (§9). O ente que somos, denominado por Heidegger como ser-aí (*Dasein*), não pode ser pensado como um ente real dado, mas apenas como o ente que é a cada vez o que pode ser. (DUARTE, 2002, p. 05-06)

Portanto, ao buscarmos compreender a constituição dessas formas de ser-sujeitos da educação especial a partir dessas experiências de pesquisa, não é nosso intuito buscar alguma forma ou representação universal e/ou universalizante de quem seja esse pretense sujeito da educação especial, mas, ao contrário, perceber como esse “ser-sujeito” da educação é desvelado e compreendido de forma múltipla ao longo das pesquisas analisadas. Por isso,

³⁰ Segundo Japiassu e Marcondes (2006) o termo ipsiedade é derivado do termo latino *ipse*, que subjaz a noção de “si mesmo”. Assim, “Na filosofia escolástica, designa o fato de um indivíduo ser ele mesmo, dotado de uma identidade própria e, por conseguinte, diferentes de todos os outros indivíduos. Na filosofia Heideggeriana, designa o ser do próprio homem como existência (*Dasein*) responsável.” (JAPIASSU, MARCONDES, 2006, p. 152)

não cairemos em qualquer armadilha apriorista que busca, logo de início, explicitar quem é esse “sujeito”. Pelo contrário, quando falamos da ideia de ser-sujeito, falamos de um “ser”, ou seja, da ideia de um movimento histórico e temporal que está perpassando a própria constituição de qualquer noção de sujeito. E, sendo assim, compreendemos que os movimentos de constituição e produção do ser-sujeito da educação especial a partir de uma perspectiva da inclusão perpassa por movimentos de tensões, conflitos, negociações e rearranjos que ora podem ratificar os conceitos apriorísticos que buscam explicar-conceituar-classificar tais sujeitos e ora os questionam profundamente, colocando em xeque as representações comuns que tentam trazer algum conforto às tensões e angústias que perpassam todo movimento histórico que vivemos hoje na educação quando falamos da questão da inclusão. Devemos ter em vista ainda que esses movimentos perpassam praticamente todos os trabalhos que analisamos e seus autores/pesquisadores nos deixam pistas e rastros importantes para refletirmos criticamente a noção universalista de sujeito e subjetividade enfatizando, inclusive, que essa crítica não está separada da produção de uma nova forma de produção de políticas que visem produzir um outro modo de educar *de-para-com* as diferenças. Aliás, quando usamos a expressão “por em xeque” falamos na verdade de uma expressão que se origina no jogo de xadrez e que está ligada à ideia de um perigo eminente, de uma jogada que oferece risco e, portanto, desestabiliza um dos lados ou mesmo todo jogo.

Assim, produzir uma outra educação significa, antes de qualquer coisa, “por em xeque” aquilo que está aí colocado e assumir os riscos de cada jogada, percebendo que cada movimento está ligado a novos tensionamentos e rearranjos que podem desestabilizar uma ordem que até então estava definida. Inclusão é risco, é movimento. São possibilidades que vão se constituindo a cada jogada sem com isso trazer qualquer garantia preestabelecida. E as pesquisas que trazemos aqui para tentar pensar a constituição desse ser-sujeito da educação especial em vários momentos capturam esses movimentos, desnudam suas contradições, revelam a própria condição de

abertura que deve ser assumida por quem pretenda produzir um outro educar. Por isso a grande importância de resgatarmos a grande pergunta que Heidegger traz que já foi tão grandiosamente feita pelos grandes pensadores Gregos: “o que é?”. Assim, ao pensarmos a pergunta “o que é a educação inclusiva?” não podemos nunca dissociá-la da questão “quem são esses ‘sujeitos’ da educação especial?”. Aliás esta última pergunta pode – e deve – ser reformulada ao nos colocarmos a partir de uma analítica existencial. E, sendo assim, a pergunta “quem são esses sujeitos?” deve ser precedida pela pergunta “como é produzida essa ideia de sujeito?” destacando todas as implicações e tensões éticas, históricas e políticas que perpassam essa produção.

E como em um jogo de xadrez buscamos sempre um “xeque-mate”. Isso porque, ligada à força de produção e tensionamento da própria vida, a filosofia busca sempre colocar em “xeque” aquilo que está dado, que é aceito sem maiores questionamentos. Assim, da condição bolorenta das representações subjetivas encerradas de certezas a filosofia instaura outros planos de ação-pensamento que operam a marteladas, como outrora colocou Nietzsche. Assim, é no movimento do acontecimento, da vida produzida enquanto relação e interação com os diferentes outros que nos desconstrói a cada momento, que essas representações comuns são torcidas, distorcidas, retorcidas. O plano das relações, da “con-juntura” no sentido Heideggeriano do termo, provoca sempre a busca de novos rearranjos dos sentidos já produzidos, pois esses sentidos não são algo de fixo, estável, mas muito pelo contrário, estão sempre carregados das tensões que mediatizam os encontros e nos colocam em risco. E é esse “nos colocar em risco” que buscamos ao pesquisar, ler e interpretar as descobertas sobre o “ser-sujeito” da educação especial presente nas dissertações e teses. Queremos captar esses movimentos, esses atravessamentos que vão se constituindo na produção desse “ser-sujeito” ao invés de buscarmos alguma categoria universalizante que sirva de “média”, de medida. Afinal, O que nos interessa nesse capítulo são os movimentos que

perpassam nessas pesquisas e que produzem diferentes modos de ser-sujeitos da educação especial.

6.1.1 Deficiência como algo intrínseco ao sujeito da educação especial

Ao longo das dissertações e teses, percebemos que é extremamente comum que os sujeitos da educação inclusiva sejam percebidos e qualificados tão somente a partir de suas deficiências. Trata-se aqui de um processo identitário marcado pela estigmatização e pela produção de rótulo que levam muitas vezes a uma total negação de uma existência totalizante desses sujeitos, fadando-os ao isolamento e ao fracasso – tanto deles quanto da escola em sua função básica de ensino-aprendizado. Devemos destacar ainda que, ao serem colocados nesse lugar parece haver, como indicam as pesquisas, um processo de naturalização da ideia de que esses alunos ocupam o espaço de um suposto não-saber, que eles não conseguem aprender por sua suposta “natureza” fundada em sua deficiência:

Assim podemos compreender a concepção que alguns profissionais têm sobre seus alunos com deficiência mental que, por sua vez, tendem a reproduzir em suas práticas educativas a determinação da deficiência mental de forma orgânica. (Dissertação 03 - p. 80-81)

Hyngridi é tida pelas pessoas da família e ao redor como incapaz de aprender na escola. A ela, diz a professora ‘faltam habilidades’. Para Hyngridi, entretanto, a aprendizagem apresenta um sentido diferente daquilo que as pessoas estão habituadas sempre a lhe falar. Ela não tem condições de aprender, é o que determinaram. (Dissertação 10 - p. 80)

Podemos analisar nesse realto alguns aspectos sobre o saber/não-saber: a aluna Bel demonstrava saber muito mais do que se pensava sobre ela. O fato de ser uma aluna com NEE já a colocava numa lugar do não-saber, que excluía. Outro ponto que merece atenção é a classificação da turma em ‘fraca’ diante de um ‘suposto’ não-saber [...]. (Dissertação 16, p. 164)

Pautada ainda em um modelo idealizado de aluno e tendo a adequação como seu princípio ontológico fundamental, a escola, ao mesmo tempo em que constrói um modelo de aluno, também produz “os alunos do não”, como vemos no trecho de uma dissertação abaixo. Ou seja, ao produzir ou defender um determinado padrão, acaba-se produzindo os desvios, os sujeitos negados, não enquadrados e com isso criando toda uma conjuntura de exclusão que tão bem conhecemos:

Essa é uma história ainda comum. A escola impõe um modelo de aluno, inventa uma criança ideal: aquela que aprende sem dificuldades, respeita as regras, brinca com os colegas, não briga. Quando uma criança não se assemelha a esse aluno idealizado, é tachada de aluno problema, um rótulo do qual é difícil escapar. São muitos os especialistas vigilantes, prontos para um diagnóstico. Seria bom passar despercebido a olhos e análises tão perspicazes. Essa poderia ser a chance de aquela criança não precisar abrir mão da sua “normalidade”. (Tese 23 - p. 14)

Ao chegar à escola, deparamo-nos com discursos dos “alunos do não”. Os profissionais da escola nos passavam a idéia de que o problema da turma estava nos alunos e não na forma de desenvolvimento do ensino. Nesse contexto de apresentação do “quadro” da turma, insere-se uma representação que, de modo geral, passou a influenciar o olhar da professora em relação à turma. (Dissertação 25, p. 119)

Percebemos, com isso, que ainda é muito forte na cultura escolar modelos de idealizantes que acabam servindo como forma de negação das formas de vida que se apresentam em nossa realidade mais concreta. Elaborar uma visão crítica a isso significa, portanto, ir aos fundamentos de nossa cultura, nossa visão de mundo não somente dentro da escola, mas em relação ao mundo em sua totalidade.

6.1.2 Invisibilidade dos sujeitos da educação especial

Juntamente com a questão que tratamos no item anterior, ou seja, da deficiência construída e vivida como algo intrínseco ao sujeito da educação especial no cotidiano das escolas pesquisadas, encontramos um outro processo que, na verdade, se constitui intrinsecamente ligado imbricado a ela. Trata-se do processo de invisibilidade ao qual os sujeitos da educação especial são acometidos durante sua estada nas escolas. Se a exclusão e o preconceito pode se dar por meio de palavras, ações ou gestos encontramos aqui uma refinada e eficiente forma de exclusão que é a de simplesmente não notar a existência ou as necessidades desses sujeitos. Referimo-nos aqui a uma exclusão marcada pelo silêncio, encobrendo a presença de sujeitos que se tornam invisíveis muitas vezes até por sua apatia - não aprendem e nem incomodam, pois 'desaparecem' em meio a seu próprio silêncio, como destacamos nas partes abaixo:

Nas salas de aula esses alunos parecem estar sempre à margem. Muitas vezes ficam sem fazer qualquer atividade ou fazem atividades totalmente descontextualizadas, não havendo qualquer mediação do professor para a execução da tarefa. (Dissertação 05, p. 166-167)

Esses fatores contribuem para transformar Beatriz³¹ numa 'ilha', cuja distância entre a 'terra firme', sua professora, e o 'mar', seus colegas de sala, é muito grande. (Dissertação 06, p. 114)

Laís [aluna com deficiência auditiva] não incomodava: aluna calma, silenciosa, respeitosa. Não lia nem escrevia; copiava tudo, e seu caderno era cheio de atividades. Relacionava-se bem com as meninas, que tentavam comunicar-se com ela usando sinais e falando mais devagar. O professor dizia não se preocupar com ela. (Tese 23, p. 101)

Por isso, nesse sentido, constituir uma razão sensível é imprescindível, inclusive, para aprender a escutar os silêncios, a ler nas entrelinhas. Se a

³¹ Aluna com deficiência intelectual.

escola ocupa esse lugar por excelência de ensino e aprendizado é necessário que ela se torne lugar de escuta atenta, que desvela nesse *logos* da escuta e da abertura caminhos pedagógicos possíveis, que superem qualquer forma de estigma ou preconceito. Afinal, uma visão idealizada de aluno, que produz relações estigmatizantes e invisibilizantes em relação aos que não se enquadram em tais padrões, acabam também por criar uma relação de distanciamento, por não compartilharem um universo comum, mas antes serem distanciados por um padrão construído de normalidade:

“A concepção da professora do laboratório reporta ao paradoxo normalidade x anormalidade. Havia a percepção do aluno como aquele que foge ao padrão ‘ideal’ construído e sedimentado pelo grupo dominante, recorrendo, assim, à patologização do desvio [...]” (Dissertação 09 - p. 111)

“[...] muitas vezes o professor era incapaz de uma aproximação afetiva, de uma aproximação com o pensar dos alunos, e mesmo com seus valores ou expectativas.” (Dissertação 14 - p. 99)

Pelo que está colocado nos excertos acima, vemos que, além da importância da crítica aos padrões idealizados, é fundamental que o professor se aproxime, de forma mais humana, do universo dos alunos, para que possa compreender a produção de seus valores e expectativas de mundo.

6.1.3 Críticas aos modelos clínicos e médicos e sua forte relação com a educação especial hoje

Um outro aspecto que perpassa quase todas as pesquisas sobre as quais nos debruçamos é a força da visão médico-clínica no interior do espaço escolar. Chama-nos a atenção a forma como esse modelo de explicação da realidade encontra-se extremamente propagado tanto nos discursos quanto nas ações que perpassam o cotidiano das escolas regulares ao buscarem lidar com os sujeitos com necessidades especiais:

[...] observamos que toda terminologia utilizada pelos profissionais nos mostra uma visão desse processo dentro de um modelo predominantemente médico [...] retrata-se uma visão mecanicista desse processo que traz em seu bojo uma visão do homem como uma máquina que responde a estímulos. (Dissertação 05, p. 114)

Observamos que alguns profissionais ligados ao laboratório pedagógico da Escola 'Movimento' apresentavam um discurso pautado em concepções de caráter desenvolvimentista (Jesus, 2002). A visão desses profissionais exprimia a concepção de deficiência enfocando um modelo clínico-terapêutico na abordagem educativa das crianças com necessidades educacionais especiais. (Dissertação 09, p. 111)

[...] as atividades desenvolvidas e as próprias concepções do(a)s professore(a)s em relação a escolaridade de aluno(a)s com NEE ainda permaneciam sustentadas num modelo médico de deficiência, ainda que a própria escola apresentasse condições bastante significativas para a superação dessa perspectiva. (Dissertação 12, p. 59)

Devemos notar ainda que, conforme indícios apontados pelas pesquisas, que o predomínio dessa visão clínica da deficiência no espaço das escolas comuns têm conduzido a processos de naturalização e enquadramento como forma de produção de uma linha de fuga da própria angústia que é produzida no encontro com o diferente, aquele que julgamos ser um “ser-outro” que estaria, nesse imaginário do medo, sendo constituído como alguém bem distante do “ser-eu” e do “ser-nós”. A produção desses diagnósticos parece ser perpassada por uma espécie de “asepsia existencial”, pois ao enquadrar esse sujeito em categorias pré-definidas que excluem a partir de um determinado padrão de “normalidade” criamos também um distanciamento necessário para não nos incluirmos em tais categorias. Criamos assim “lugares” para o enquadramento desses “outros”, lugares esses que, depois de criados, adquirem existência autônoma, falam por si. Esquecemos, no final de tudo, que essas categorizações são criações humanas dentro da própria história destes homens que, ao autonomizarem seus medos e fantasmas a partir da produção dessas categorias, produzem uma prisão para o outro mas que, afinal, também nos tornam prisioneiros, reféns da materialização de nosso próprio medo e da fuga

da angústia e da liberdade como modos originários de produção de outras formas de ser-no-mundo.

Ressaltemos ainda que tanto esse modelo clínico predominante quanto à produção do modelo idealizado de aluno seguem um mesmo movimento, produzindo, por um lado, esse padrão idealizado e, por outro, os seus desvios, que devem ser combatidos, medicalizados. E o que é mais importante: todos esses padrões (e, por conseguinte, os seus desvios) tem seu fundamento ontológico no modelo da busca da verdade como adequação, como mostrou Heidegger. Para elaborarmos uma ultrapassagem aqui recorreremos a um modo de pensar que construa possibilidades pedagógicas ligadas ao cuidado e ao *lógos* existencializado da abertura, que nos apontam o saber como encontro, como cuidado no sentido de desvelamento de diferentes formas de ser-saber-sentir o mundo. Desse modo, não cabe a adequação, mas a entrega, não o receituário, mas a experimentação, não no sentido positivista do termo, mas uma experimentação existencial, um lançar-se às diferenças, ao desconhecido, a aventura do *saber-ainda-não-sabido*.

6.1.4 Os sujeitos da educação especial: outros olhares e movimentos a partir de uma perspectiva do cuidado

Apesar de a categoria cuidado (a partir dos princípios da fenomenologia de Heidegger) não aparecer explicitamente nas pesquisas analisadas existem várias pistas que podemos seguir a partir de uma leitura atenta das mesmas. Elas parecem nos indicar que desvelar novas formas de ensinar-aprender a partir das diferenças pressupõe uma razão sensível que, desmantelando as formas engessadas e naturalizadas do ideal de sujeito, que falamos logo no início deste capítulo, pressupõe um verdadeiro processo de desconstrução de tais ideais, tão arraigados tanto em nossa formação profissional quanto em nossa formação humana em seu sentido mais amplo. As dissertações e teses nos apontam que falar da constituição de novas racionalidades é falar de novas

lógicas que são suscitadas a partir das diferentes lógicas existentes trazidas por esses sujeitos que questionam o que está vigente, já que não se adéquam pura e simplesmente, mas que, mesmo em silêncio, podem provocar questionamentos ao que está instituído.

Logo, falar da inclusão é afrontar radicalmente toda e qualquer naturalização de um determinado modelo de sujeito ou de produção de subjetividade, não esquecendo que os modos de ser-sujeito vão se revelando sempre nos encontros e nas conjunturas que vão se criando a partir de tais encontros. Todavia, é impossível falarmos da instauração de uma conjuntura sem antes nos referirmos a ideia de encontro como abertura, como entrega, pois o cuidado, para Heidegger, brota exatamente nessa perspectiva. Cuidado como deixar-ser, abrir-se as possibilidades do outro e as possibilidades que o encontro com ele pode produzir em nós, sem olvidar que isso sempre acontece no âmbito, do acontecimento, do surgir ou do brotar, verbo bastante utilizado por Heidegger em seus textos. A verdade como acontecimento não é algo que “calculamos” ou “dominamos”, mas é isso que se revela num encontro que só pode acontecer a partir de uma certa disposição. Estar *dis-posto* ao outro é estar aberto ao acontecer que daí pode surgir. Nesse sentido, devemos destacar os olhares e movimentos que buscam perceber, ao longo desses trabalhos de pesquisa, essa develar de uma razão sensível, de um olhar e de um encontro respaldado numa lógica do cuidado, focando, assim, nas possibilidades que o outro oferece e não partindo das supostas impossibilidades desse outro:

Essa menina, tão sabida, é capaz de inventar uma história a partir de um desenho. Ela não tem resistência em se expressar através de desenhos livres, estímulos visuais ou auditivos agradáveis, etc. Tem uma lógica própria de produzir significados, que a leva também a resignificar eventos vividos. Enfim, Hyngridi mostra uma outra lógica – não inscrita nos manuais – que entra em dessintonia com a lógica, mais formal, das professoras. (Dissertação 10 - p. 76)

Ela [Hyngridi] mostrou-se 'não saber' na escola, mas revelou-se 'sabida' na comunidade. Na escola ela se entiu subestimada por não agradar aos adultos, mas se (des) construiu nos seus contatos com os outros, com os objetos... Ela – fora da escola – produz altas inteligências de escuta, guarda intencionalmente para si e intencionalmente recorda, produzindo novos saberes advindos das memórias e da atenção concentrada e seletiva. Na escola, algumas vezes era embrutecida, emburrecida devido às relações interpessoais pouco ou quase nada penetradas pelos afetos positivos – confiança, alegria, coragem, etc. (Dissertação 10, p. 122)

Com Sangue Bom [sujeito diagnosticado como autista], nos seus estilos de ensinar e de aprender, encontramos sentido em um sujeito que se entrega às experiências escolares de sentido – sejam elas denominadas simplesmente Educação ou Educação Especial. Ele se entrega às experiências do mundo, dentre elas as fornecidas pela escola. Ele não se assujeitou ou se assujeita! Ele simplesmente parece ter-se percebido sujeito, cidadão que merece de modo digno aprender o que propõe ensinar uma instituição denominada escola, que existe e se impõe no seu espaço-tempo. Na sua família ele encontrou com diversos modos de *ser sendo* si mesmos no cotidiano do mundo familiar, com a subjetividade “compaixão”. Ou se tem dele compaixão (piedade) ou se tem [com]paixão, isto é atitude de estar apaixonadamente comprometido com Sangue Bom, sangue de nós mesmos nos *modos de ser sendo* família, esse seu modo de *ser sendo* foi levado para o mundo da escola e outros mundos – como o mundo do trabalho. (Dissertação 19 -p. 223)

Fugindo de um modo de vida inautêntico caracterizado pela impessoalidade, como examinaremos mais detalhadamente nas análises que seguem, a ideia de cuidado está expressa nessas experiências que desvelam um olhar e um a abertura a esses alunos que fogem às expectativas padronizadas e pré-elaboradas acerca dos mesmos. Antes buscam, através de uma relação de entrega e abertura aos diferentes modos de ser-sendo desses sujeitos, desvelar aquilo que os mesmos podem ser, sempre buscando fomentar isso a partir daquilo que eles já são, de suas existências singulares e singularizáveis. Mais uma vez aqui, portanto, vemos apontar o *lógos* como acolhimento, como entrega ao modo de ser do outro que somente pode se abrir para nós quando colocamo-nos não com a intenção de enquadrar o outro em comportamentos pré-definidos, como opera a própria metafísica tradicional, mas partindo da abertura de novas lógicas existenciais criadas no espaço que há entre nós, nunca buscando enquadrar ao outro, mas pelo contrário, encontrar-se nesse outro, entendendo, no fim, que ele revela o que eu sou. Pois, nunca é demais

repetir, não somos o sujeito do real, nem mesmo qualquer *substantia* definida do real, mas somos encontro, relação, seres finitos, vazados de nada e sempre jogados em um mundo que apresenta-nos a possibilidade de ser recriado.

6.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS MODOS DE SER-SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao buscarmos compreender neste capítulo os modos de ser sujeito que são desvelados no decorrer dos trabalhos analisados, deparamo-nos com questões que são profundamente instigantes para serem pensadas no âmbito fenomenológico. Isso porque tanto a concepção da deficiência como algo intrínseco ao sujeito especial quanto a invisibilidade desses sujeitos e a forte marca da padronização médico-clínica a que estão submetidos, como revelam as dissertações e teses, estão profundamente inter-relacionados a um dado modelo de racionalidade que é regido por princípios como o princípio da adequação e da impessoalidade que revelam, na verdade, o próprio sentido “impropriedade” da existência (*Uneigentlichkeit*), como diria Heidegger. Estamos lançados em uma racionalidade excludente e fria, mas esperando dela o calor e o aconchego de uma racionalidade inclusiva e aberta – eis, talvez, o maior de todos os paradoxos que podemos constatar em nossa pesquisa e que nos leva a pensar o processo de inclusão como o processo de produção de outras racionalidades, de outras interações-relações-encontros com o outros e conosco mesmo que, por sua vez, nos permitem re-criar, reconstruir os fundamentos de nossos espaços-tempos, de recriar, de maneira criativa e desveladora, nossos modos de ser-educador, de ser-pesquisador e de “ser-sujeitos” – não no sentido de sujeitos assujeitados nem assujeitantes.

Afinal, como nos mostra Duarte (2008), Heidegger não se pergunta mais por um fundamento epistemológico que garanta uma unidade intersubjetiva essencializada entre duas consciências que, apesar de estarem lado a lado, estariam isoladas do mundo. A partir da *analítica ontológica* da existência

temos uma outra perspectiva que passa a conduzir os encontros que realizamos como ligados a constituição de nossa própria existência e constituição ontológica, tendo em vista que “[...] o outro deixa de ser apreendido como um ‘duplo do si-mesmo’ (*eine Dublette des Selbst*, §26) para ser concebido como aquele ‘com’ o qual já coexisti no mundo comum das ocupações e preocupações cotidianas, segundo o modo de ser da abertura que compreende ser” (DUARTE, 2008, p. 4). Rompendo assim com aquilo que Duarte (2008) denomina de *cápsula epistemológica da consciência*, Heidegger nos permite ver que o outro e o mundo já não podem ser pensados como territórios alheios ao eu e, sendo assim, “[...] o mundo se transformou num horizonte de sentidos compartilhados por entes que se compreendem e que, portanto, se encontram sempre uns *com* os outros, e não uns ‘ao lado dos outros’ no ‘mundo exterior’” (IDEM).

Como afirma Duarte (2002), por outro lado, Heidegger nos leva a perceber que existir é sempre um movimento de ser “[...] para fora de si mesmo junto aos outros e aos demais entes intramundanos[...].” (DUARTE, 2002, p. 06). Ao delinear a própria concepção de ser do humano como “poder-ser” não o estamos fazendo meramente a partir de uma categoria que remeta à ideia de contingência, mas como um ente “[...] que se compreende sendo no mundo a partir das suas possibilidades de ser ou não ser si mesmo, ‘modos de ser’ que Heidegger denominou como ‘propriedade’ (*Eigentlichkeit*) e “impropriedade” da existência (*Uneigentlichkeit*)” (IBIDEM). Devemos destacar ainda que esses conceitos não têm conotação valorativa ou moral, mas nos conduzem a um verdadeiro processo de desconstrução das certezas primeiras que foram produzidas pela ciência moderna que buscou pensar o eu como substância ou substrato que, por sua vez, “[...] conferiria o suporte atemporal para as mudanças de atitude e vivência do eu empírico.” (IBIDEM). Esse processo de desconstrução operado por Heidegger questiona exatamente esse modo de ser do homem que é constituído a partir de sua cotidianidade mediana, demonstrando assim que esse “sujeito” “[...] tende a assumir uma identidade forjada na compreensão de si em termos de suas ocupações mundanas, de tal

modo que aquele que diz 'eu' frequentemente não diz mais do que aquilo que empreende no mundo: eu sou professor, eu sou médico, eu sou político, etc" (DUARTE, 2002, p. 06-07). Instauramos desse modo uma existência bastante contraditória, que pode ser sintetizada da seguinte forma:

[...] De maneira um tanto paradoxal, dizemos 'eu' a todo instante, mas, ao assumirmos uma identidade espelhada nas ocupações do mundo compartilhado com os outros, nós não somos justamente nós mesmos, mas somos como qualquer um, isto é, como qualquer outro. Compreendendo-se a si e aos outros a partir de sua plena imersão ou "decadência" no mundo compartilhado cotidianamente em diversas ocupações, no qual já predomina sempre, de maneira ubíqua, a interpretação pública sobre tudo o que é, o 'quem' do ser-aí cotidiano assume o modo possível de ser em que o "eu" se torna "o seu 'contrário'", isto é, o ser-aí se afasta do que pode ser para se compreender apenas como aquilo que já se disse a seu respeito. (DUARTE, 2002, p. 07).

Desse modo, essa decadência cotidiana, que já nos traz papéis sociais prontos, pré-estabelecidos, está imersa em nossa própria forma de ser-no-mundo. Somos aquilo que já se é. Somos aquilo que espera que sejamos, dentro das adequações e enquadramentos de uma dada ordem pré-concebida. O homem moderno, regido pela força da impessoalidade³², refugia-se, em ocupações identitárias pré-definidas, da própria angústia de viver lançado a um modo de vida sem certezas e garantias últimas. E, nesse sentido, podemos perceber que os sujeitos da educação especial incomodam profundamente por, muitas vezes, não se enquadrarem nessas fantasias de impessoalidade. São sujeitos singulares, que vão sendo constituídos às margens de um universo que busca a eficiência dos atores sociais que seguem à risca o jogo enquadrante da impessoalidade. Todavia, por não se encaixarem com

³² Como afirma Duarte (2002) "[...] Para Heidegger, portanto, a pergunta pelo 'quem' do ser-aí cotidiano não tem como resposta o si-mesmo em sua propriedade, mas o que ele denominou como o "si-impessoal" (*Selbst-man*), que se manifesta nos comportamentos públicos e privados em que "cada outro é como o outro. (...) Assim, nos divertimos e entretemos como *impessoalmente* se faz; lemos, vemos e julgamos sobre a literatura e a arte como *impessoalmente* se vê e se julga; também nos retiramos das 'grandes multidões' como *impessoalmente* se retira; achamos 'revoltante' o que *impessoalmente* se considera revoltante. O impessoal, que não é nada determinado, mas que todos são, embora não como soma, prescreve o modo de ser da cotidianidade". (DUARTE, 2002, p. 07)

eficiência nesses modelos apriorísticos esses sujeitos incomodam profundamente toda uma ordem já estabelecida. O não-enquadramento dentro de uma ordem pré-estabelecida além de incomodar profundamente um determinado sistema de aparato burocrático-funcional, como parece ser a escola moderna, parece colocar em evidência as próprias fragilidades desse sistema como um todo. Pudemos perceber claramente isso ao longo das pesquisas que estamos analisando. Isso está presente em problemas que vão desde a estrutura física, passando pela estrutura burocrática, as relações interpessoais até a própria formação dos profissionais ali presentes. Regida pela lógica moderna de uma racionalidade moderna que sobrevaloriza as ações sociais com relação a fins, a escola se perde em meio ao véu da impessoalidade. Mas os sujeitos da educação especial parecem rasgar esse véu, produzir um desvelamento violento e necessário, fomentando a urgência da produção de outras relações e outras racionalidades.

Buscando compreender a constituição de uma hermenêutica da produção da ideia sujeito partindo da afiada navalha analítica Heideggeriana, percebemos, como aponta Duarte (2002), que a subjetividade para ele não é algo dado, necessário ou evidente, mas que ela tão somente pode ser pensada como “[...] um modo de ser modulável em termos das possibilidades fundamentais do si-mesmo impessoal e do si-mesmo apropriado.” (DUARTE, 2002, p. 10). Aprisionados na impessoalidade, buscamos nesse impessoal uma capa protetora, o que nos afasta de um processo de singularização (*Vereinzelung*) no qual brota a potência da produção de relações que podem questionar profundamente as máscaras de impessoalidade nas quais nos prendemos. Nesse sentido, Duarte (2002) nos provoca a pensar que:

[...] A menção a essa possível apropriação da ipseidade significa que a capa protetora do si-impessoal pode ser perfurada e que o ser-aí pode efetuar uma “singularização” (*Vereinzelung*) de si mesmo, definida como um “escolher-se” ou “ganhar-se”, em suma, como um “decidir-se” por si mesmo. Trata-se aqui da possibilidade de uma “modificação” de si que rompe o domínio da impessoalidade e desvela o si-mesmo como singularidade que é o que pode-ser. Como bem o formulou Juliano Pessanha, “o rosto do homem só advém” uma

vez que se destranque o “cativeiro da subjetividade”. (DUARTE, 2002, p. 10)

Ora, temos aqui algo de grande relevância quando ligamos tal questão a algumas pistas e rastros deixados pelas dissertações e teses pesquisadas. Falamos aqui da necessidade emergente de rompermos as cadeias da impessoalidade quando pensamos na produção de uma outra educação ligada a diversidade e as possíveis relações de singularidade que se criam a partir de uma produção existencial por meio de uma constituição relacional de-com-para as diferenças. Naturalmente este é um processo profundamente delicado, pois abrir o espaço para a constituição-desvelamento de relações singulares significa também colocar à prova todas as instituições sociais e políticas nas quais às máscaras e os uniformes da impessoalidade tem servido para uma espécie de um pragmatismo existencial. Ou seja, se vestimos o uniforme da impessoalidade, nós o fazemos com finalidades sociais que nos marcam claramente dentro de determinadas instituições sociais. Todavia, e é aqui que o pensamento presente na analítica Heideggeriana é extremamente potente, em especial se pensarmos na produção de novas formas de vida a partir das diferenças e dos diferentes, o homem moderno parece estar bastante perdido em meio aos grilhões da impessoalidade e, se ele pretende buscar uma relação mais autêntica com o próprio mundo e a própria vida é preciso romper tais grilhões, produzir o impensado. E a relação de abertura com outros mundos - outros existenciais que historicamente sempre foram alijados dos espaços sociais por não adequarem aos padrões impessoais dos mesmos – parece nos apontar para um horizonte extremamente rico de reinvenção do próprio sentido do ser-humano.

Ao buscar desconstruir e quebrar essas amarras identitárias, que produzem o que Duarte (2002) irá denomina de “sujeito assujeitado”, devemos nos perguntar “[...] como é que o sujeito assujeitado se descobre capaz de uma relação consigo mesmo, marcada pelo desapego à sua identidade constituída? Como é que se quebram os grilhões identitários da existência cotidiana? Como é que pode se operar essa mutação na subjetividade?” (DUARTE, 2002, p. 09). A fim de responder tais questões Duarte (2002), partindo de Heidegger, nos

explicita que a resposta Heideggeriana a tais questões está ligado ao fato de que toda transformação que opera em nós só é possível porque trazemos, intrínseco a nós, força da alteridade. Assim, “[...] A reinvenção de si mesmo que desestabiliza o cárcere da identidade mundana se dá numa ação sobre si mesmo pensada como uma ‘outração’, neologismo criado para definir a ação de tornar-se o outro de si mesmo, modificação de si por meio da qual o ser-aí se apropria de seu próprio ser.” (DUARTE, 2002, p. 09). E devemos notar ainda que essa possibilidade de reinvenção só é possível a partir de enunciação do próprio afeto da angústia, que nos lança à falta de fundamento de tudo aquilo que até então nos parecia tão familiar e cotidiano. Esse movimento de espanto e estranheza está ligado à própria estranheza originária (*unheimlichkeit*) que, desconstruindo a certezas ligadas à nossa identidade cotidiana, nos entrega ao mistério de uma vida sem um fundamento último, sem amarradas teleológicas. Desse modo, lançado em sua liberdade, cabe ao homem, a partir de sua angústia, buscar a si mesmo, e buscar recriar a si e ao mundo a partir dessa busca, que só pode ser potencializada no afeto da angústia, que tanto tem sido combatida pelo cientificismo moderno, inclusive, e especialmente, dentro do campo científico médico-psiquiátrico. Nesse sentido, como evidencia Duarte (2002):

[...] Para Heidegger, essa possibilidade de des-identificação é o que se anuncia no afeto da angústia, no qual o refúgio do mundo e de seus sentidos pré-estabelecidos, com os quais estamos tão bem familiarizados no cotidiano, mostra-se em seu caráter inóspito e violento, e a existência singularizada se vê remetida à “estranheza” originária (*unheimlichkeit*) de sua ausência de fundamento e de razão suficiente: a angústia singulariza na medida em que desaloja a certeza de nossa identidade cotidiana e nos entrega ao mistério de existir sem ter um porquê. Nesse sentido preciso, por mais aterrorizante que esta disposição de humor se mostre àquele que a experimenta, longe de ser um acidente infeliz a ser prontamente erradicado pela moderna parafernália médico-psiquiátrica, a angústia tem de ser pensada como o “júbilo que assinala a presença de um homem”. Ela é uma disposição de ânimo liberadora na medida em que dissolve a camisa-de-força dos conceitos e interpretações já tramados a respeito de tudo o que é, liberando o questionamento das certezas pré-adquiridas e desencobrando o “ser para o poder-ser mais próprio, ou seja, o ser-livre para a liberdade de assumir e escolher a si mesmo. (DUARTE, 2002, p. 09-10)

Ainda sobre a ideia de impessoalidade, algo tão intrínseco à ideia de exclusão mas que sequer questionar a respeito, devemos notar esse ideia, em Heidegger, está ligada a própria fuga do homem diante da morte, de sua finitude. Vestir-se com o uniforme da impessoalidade significa fugir da própria angústia e finitude que caracterizam nossa existência, trazendo-nos a ilusão de que todos somos iguais, pensamos do mesmo modo, sentimos de mesmo modo. Auto-alienados de nossa própria constituição mais íntima, não encontramos forças para nos assumirmos como seres criativos dentro de uma vida que é finita, mas também repleta de possibilidades enquanto ainda nos encontramos no domínio do *poder-ser*. Mas esse *poder-ser*, essa potencia de reinvenção que nos faz seres-no-mundo, somente encontra espaço possível de desvelamento quando nos assumimos em nossa finitude. Heidegger não está afirmando meramente que cada um de nós terá o destino incomensurável da morte, mas está, antes de qualquer coisa, conclamando que o homem se assuma desde já nesse lugar *ab incunabulis*, ou seja, que é desde sempre, desde sua origem, que é a finitude que exige de nós a busca de um modo de vida autêntico, que não esteja anestesiado pela embriagues da impessoalidade que nos faz esquecer quem somos e, nesse mesmo processo, esquecer quem são os outros.

Desse modo, a alteridade, em sua plenitude, somente pode ser compreendida e vivida quando assumimos nossa finitude e não buscamos a todo momento refúgios no universo impessoal, que sempre tem respostas definidas prontas para tudo, transformando a própria angústia, que torna-se, ao invés de um movimento de abertura criatura e desveladora, um lugar de medo e do qual devemos fugir. E, se não nos angustiamos, não questionaremos esse mundo dado, sua realidade preconcebida, seus pré-conceitos e pré-noções. É aqui, inclusive, que os modelos médicos clínicos e a naturalização da ideia da deficiência encontram um lugar de intimidade, pois são modelos construídos e aceitos sem maiores questionamentos exatamente nessa lógica da impessoalidade. Somente a angústia, quando não transformada em medo, mas em abertura que nos remeta ao cuidado, pode nos levar a (re)aprendermos a

ver nos ver como seres finitos e que essa finitude, de algum modo, caracteriza o que nos une, incitando-nos a criar outros modos de vida, outras racionalidades existenciais fora da onipotência da razão excludente que, ao negar a morte, tem negado a urgência de repensar os modos de vida que temos vivido-produzido. Como diz essa passagem de Heidegger em *ser e tempo* (2008):

Todavia, ao mesmo tempo em que o impessoal tranquiliza a presença, desviando-a de sua morte, ele mantém seu direito e prestígio, regulando tacitamente o modo de comportamento frente à morte. No âmbito público, 'pensar a morte' já é considerado um medo covarde, uma insegurança da presença e uma fuga sinistra do mundo. O impessoal não permite a coragem de se assumir a angústia com a morte. O predomínio da interpretação pública do impessoal também já decidiu acerca da disposição que deve determinar a atitude frente à morte. Angustiado-se com a morte, a presença coloca-se diante da possibilidade insuperável, cuja responsabilidade ela está entregue. O impessoal ocupa-se em reverter essa angústia num medo frente a um acontecimento que advém. Ademais, considera-se a angústia, que no medo se torna ambígua, uma fraqueza que a presença segura de si mesma deve desconhecer (HEIDEGGER, 2008, p. 330)

A propósito, quando falamos em deficiente aludimos, de forma quase imediata, ao "eficiente", ou seja, aquele que não traria consigo uma deficiência, um déficit. Ora, se partindo da ontologia existencial de Heidegger percebemos que o que caracteriza o homem é exatamente sua finitude, sua não-onipotência, será preciso então promover uma profunda inversão de perspectiva aqui. Assim, caracterizados como seres-para-morte que somos e, assumindo isso como diretriz das relações humanas, percebemo-nos como aqueles que sempre se constituem sempre no horizonte da incompletude. Sendo todos nós incompletos, finitos, seres-para-morte, haveria sentido em falarmos de eficientes e deficientes? Dessa forma, combater a razão excludente significa assumir os próprios contornos da finitude humana como traços constituidores de nosso ser. Por isso, ao falarmos de novas formas de racionalidades inclusivas, em contraposição à razão excludente, devemos, antes de qualquer coisa, passarmos pela mais radical de todas as críticas – aquela que se instaura a partir de uma revisão dos próprios fundamentos ontológicos que caracterizam o ser do homem enquanto ser-no-mundo. Falar em uma

educação com a para as diferenças, portanto, significa coragem de revisitar a relação entre o homem, o mundo e o saber em seu modo mais originário e, ao deparar-se com toda uma construção dogmática constituída sob os alicerces da modernidade, não ter medo em adotar uma postura de heresia criativa. Podemos nos perguntar agora: o que queremos dizer com heresia criativa? Ora, significa criarmos a partir desses novos modos de saberes e fazeres desvelados a partir de novas experiências pautadas numa ética das diferenças e da diversidade novas perspectivas de racionalidades que se contrapõe, com toda coragem, ao modelo de razão dogmático tão próprio da modernidade, a razão excludente.

Nesse aspecto ainda, temos uma dimensão que está intimamente ligada à história da educação especial e as práticas aí engendradas e que aparecem explicitamente em grande parte das dissertações e teses analisadas, como vimos. Trata-se da questão do diagnóstico ligado aos princípios de modelo médico-clínico. É fundamental, aqui, percebermos esse fenômeno a partir de um olhar crítico-compreensivo. Através de uma perspectiva fenomenológica-existencial sócio-histórica Pinel (2009) nos leva a refletir, ao longo do artigo “Diagnóstico psicopedagógico & escolarização: um estudo acerca da (im)possibilidades”, uma visão crítica a respeito dos limites e possibilidades daquilo que podemos compreender por diagnóstico. Desse modo, fundamenta uma crítica acerca da excessiva valorização, em nossa sociedade, de instrumentos classificatórios regulatórios que acabam por impor padrões que desrespeitam ao outro em sua subjetividade e singularidade. Ao invés disso, Pinel nos sugere a construção de uma outra perspectiva diagnóstica que, que parta da crítica e da própria subversão de modelos classificadores pretensamente hegemônicos que encontramos hoje. Assim, o autor procura:

[...] Sugerir intervenções de mais (e outros) paradigmas clínicos recorrendo a diversos e multifacetados (e contraditórios) autores, reinventando-os e/ou desconstruindo-os em um sentido de inventar novos discursos, mais humanos e que considerem sempre a sala de aula, a professora e o rendimento acadêmico do sujeito no seu grupo

e família – e possibilidades provocativas contra a cultura estabelecida.
(PINEL, 2009, página 28)

Pensado desse modo, o diagnóstico não pode, de forma alguma, estar relacionado apenas aos meios, pois, se fosse assim, “[...] bastariam técnicas solidificadas pela ciência experimental” (PINEL, 2009, p. 29). Ao contrário disso, devemos perceber que a intervenção (psico)pedagógica é sempre carregada de intencionalidade(s) e que, portanto, devemos nos assumir, enquanto agentes histórico-existenciais, a partir dos valores, crenças e vivências que estabelecemos e/ou compartilhamos em nosso cotidiano profissional. Afinal, a própria ciência, entendida meramente como técnica, produziu e tem produzido rótulos que produzem visões estereotipadas que não nos permitem perceber o outro a partir do princípio da alteridade. E o profissional – da saúde, da educação, etc – deve desenvolver uma percepção bastante crítica em relação a isso em seu trabalho, pois “[...] a produção de rótulos (estereotipias) pode levar a preconceitos (legitimados pela ciência e pelo cientista – no mundo) contra quem merece ser cuidado; aquele que aparece à frente do profissional pedindo: - cuide de mim!”. É preciso nesses momentos atentar-se para não cairmos numa classificação rotulante e, para isso, é importante também perceber todo contexto sócio-histórico que produz/constrói essas “patologias”.

Ou seja, antes de naturalizarmos devemos percebermos a historicidade para, assim, desconstruirmos essa visão patologizante produtora de uma percepção alienante de mundo e, assim, resgatar a própria humanidade do aluno e/ou paciente. Nesse aspecto a escola tem um papel importante no conjunto de nossa sociedade contemporânea, pois muitas vezes ela produz essa exclusão de forma dissimulada. Como nos explica Pinel “[...] O ato educacional de inclusão costuma maquiagem a exclusão, enganando-nos pela possibilidade daquilo que é (apenas) micro, mas que tem no macro o sentido de “im” – enquanto pouco se muda no total” (PINEL, 2009, página 32). Assim, no caso desse sujeito que se constitui a partir das relações de ensino e de

aprendizagem o diagnóstico não deve produzir estigmatização ou punição, mas deve propiciar uma relação na qual o educando possa explorar seu potencial já que:

[...] O diagnóstico – tendo que escrever esse termo – pode ser vivido processualmente como aquele que favorece o crescimento e a aprendizagem do sujeito avaliado (co) movendo-o a se explorar e a se conhecer mais e melhor, utilizando-se de suas potencialidades. (PINEL, 2009, página 36)

Nesse sentido, ao focarmos a escola comum e a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais nesse espaço, é preciso que possamos compreender como as práticas pedagógicas aí engendradas dizem respeito a todo um conjunto que é complexo e que deve ser percebido a partir de sua conjuntura, pois, como alerta Victor (2006), ao tratarmos da inclusão a partir do espaço da escola regular de ensino devemos ter em vista que:

[...] tais práticas dizem respeito às questões curriculares, de avaliação, metodológicas, didáticas, relacionais e de gestão presentes nos processos de escolarização desses alunos, considerando a complexidade do processo de inclusão em si e a própria realidade do contexto da escola comum. (VICTOR, 2006, página 123).

Essa pesquisadora nos alerta ainda para uma questão de extrema importância em nossa proposta de pesquisa, a saber, que a educação especial, que é de grande importância para efetivar as propostas de inclusão, necessita urgentemente “[...] revisar as suas bases teórico-metodológicas e os princípios filosóficos que historicamente embasaram o trabalho dos profissionais e das instituições especializadas, assim como a educação em geral” (IBIDEM). A relevância disso, segundo Victor (2006), é para que nós possamos, enquanto educadores e enquanto pesquisadores, entender que o embate no campo da educação não pode mais ser pautado por velhos e conhecidos binômios que impossibilitam uma maior compreensão desse processo. Desse modo, devemos buscar uma compreensão mais ampla devendo abarcar todas as interações que são estabelecidas na dinâmica cotidiana quando estabelecemos movimentos em favor da inclusão dos alunos com necessidades especiais. Percebido assim em sua totalidade e complexidade, o

embate que se constitui em nosso campo educacional não pode simplesmente ser “[...] circunscrito aos binômios educação comum *versus* Educação Especial, professor especializado *versus* professor regente, aluno especial *versus* aluno regular” (IBIDEM).

Seguindo algumas pistas a partir desse horizonte que se abre a partir dessa nova perspectiva não dicotômica, devemos, segundo Victor (2006), construir uma nova forma de se pensar a formação dos professores que não esteja arraigada aos princípios paradigmáticos da ciência moderna que opera a partir de dicotomias e classificações rígidas. Novas formas de racionalidade devem emergir nesse processo no qual a escola e a educação devem de algum modo se recriar nesse movimento inclusivo, tendo em vista que “[...] A inclusão das classes populares (e de alunos com deficiência) na educação impulsiona-nos a pensar um novo modelo de escola, conseqüentemente, um novo modelo de formação de professores, consonante com essa proposta” (VICTOR, 2006, página 124).

Refletida a partir dessa dimensão, a formação dos professores deve ser concebida de forma contínua, tendo em vista superar a concepção, amplamente difundida por muitos de nós, de que a formação do professor resultaria prioritariamente dos momentos formais na formação dos mesmos, concentrando-se, assim, na formação inicial e em cursos de curta duração. Para Victor (2006), esse pensamento acaba sendo “[...] coerente com a lógica da racionalidade técnica, caracterizada pela idéia de acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação ao domínio prático” (VICTOR, 2006, página 125).

Todavia, o próprio cotidiano vivenciado e compartilhado por educandos e educadores possibilita em seu movimento situações múltiplas que para serem compreendidas em sua amplitude não podem ser analisadas por uma racionalidade instrumental, visto que lidamos aqui com valores, projetos,

aspirações e contradições que tensionam e redimensionam, nesse movimento de *in-tensidade*, o próprio papel do educador e o que significa educar. Não temos uma resposta pronta, conclusiva. Não temos um travesseiro ou uma zona de conforto que assossegue nossos espíritos apreensivos. Assumir os riscos torna-se parte decisiva da travessia – parafraseando Guimarães Rosa mais uma vez, podemos afirmar que a “[...] Natureza da gente não cabe em nenhuma certeza” (ROSA, 1994, página 593). Repetimos mais uma vez, a partir de todas essas constatações que educar é se colocar caminhando sobre um abismo. E nesse (entre) lugar há vários espaços possíveis para as várias perguntas que daí brotam e as várias respostas que podem ser geradas, tendo em vista que as múltiplas situações aqui vivenciadas nos espaços da escola nos provoca a nos interrogar, no sentido bastante próximo da interrogação filosófica, questões como - *quem somos (como educadores e pesquisadores)?, o que faremos?, por que faremos?...*

Por fim, é fundamental refletirmos também os diferentes movimentos e olhares que desdobraram-se nas dissertações e teses a partir de diferentes perspectivas que nos conduzem a ideia de cuidado, embora os trabalhos não explicitem tal conceito. Discorrermos acerca do ser-sujeito da educação especial no âmbito do cuidado significa fazê-lo sempre a partir de uma temporalidade constituída, pois não existe um modo de ser-sujeito fora do tempo. O cuidado aqui é um lançar-se, mas é também um modo de interpretação tendo em vista que “A temporalidade como sentido do cuidado, consiste numa interpretação do cuidado, ou melhor, do ente caracterizado como projeto lançado no mundo (existencialidade, facticidade e decaída) enquanto unidade articulada na temporalidade. Isso significa que o cuidado é possível somente como temporalidade” (GOULART JÚNIOR, 2007, p. 44). Sendo assim, a produção da ideia dos “alunos do não” e da invisibilidade dos sujeitos da educação especial que vemos ao longo das pesquisas, longe de qualquer forma de naturalismo ou apriorismo histórico, se apresenta a nós como uma interpretação histórica que nos provoca, antes de qualquer coisa, a repensar os sentidos e os projetos que temos produzido ligados à história da

educação e do educar. Sacudidos pela noção de cuidado em Heidegger devemos repensar o próprio projeto em que nos movemos na produção de um novo horizonte a partir da ideia de educar já que “[...] O cuidado, que abrange toda a estrutura existencial do ser-aí, deve mostrar o vigor de ter sido, a atualidade e o porvir, como unidade co-originária e definidora da existência. E o sentido primordial do cuidado está no porvir, no horizonte de projeção da existência em sua totalidade como finitude” (GOULART JÚNIOR, 2007, p. 44).

Algumas questões bastante complexas podem ser trazidas aqui, tais como: a perspectiva inclusiva que tem sido disseminada nas escolas tem trazido o horizonte que nos lance a uma mudança radical na educação em sua totalidade? Estamos assumindo aqui esse projeto da existência do homem, em sua totalidade, como lugar da finitude para assim assumirmos a incompletude que somos essencialmente e que nos convida a processo constante de reinvenção? Devemos pensar aqui que essa ideia de cuidado que trazemos, diferente de qualquer forma de assistencialismo, e fundando-se num desvelar que é produzido em um determinado tempo, é um modo de cuidado como reinvenção de nós mesmos a partir do tempo que nos constitui, pois o encontro com as diferenças nos despertam para a própria finitude e provisoriedade que caracterizam os modos de ser-do-homem, evocando-o sempre a uma reinvenção que se dá sempre no tempo, na história. Trazer assim a noção de ser-sujeito da educação especial à luz da noção de cuidado em Heidegger é pensar em diferentes acontecimentos, configurações históricas que vem se constituindo nos espaços educativos, como apontam as pesquisas, apontando para novas relações que, assumidas na finitude do *Dasein*, nos lançam e nos instigam a reinventarmos o sentido do que é educar. Neste lugar, portanto, referir-se a cuidado é lançar-se em um projeto de reinvenção não só de nossas práticas e concepções, mas do movimento histórico que abrange e ressignifica nossos diferentes modos de ser: ser-sujeitos, ser-educadores, ser pesquisadores.

CAPÍTULO 07: O SER-EDUCADOR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει. [Todos os homens, por natureza, tendem ao saber] (Aristóteles, 2005, p. 01)

7.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se defendemos nessa tese a ideia de que uma escola inclusiva, na qual as diferenças seja seu princípio fundamental, é uma escola que deve ser (re)criada, (re) reinventada a partir das tensões e movimentos do que temos hoje nas escolas ao buscar construir uma educação pelas e com as diferenças, devemos ter claro que o educador também deve ser reinventar nesse processo, devendo fazer de seu ofício invenção e criação a partir das contradições entre inclusão-exclusão que vão se desvelando ao longo de seu trabalho. Essa questão é fundamental ao longo dos trabalhos de pesquisas materializados nas dissertações e teses com as quais dialogamos. A escola, como nos faz perceber as pesquisas, em grande parte das vezes tem grande dificuldade em assumir este lugar de produção como devir, tornando-nos “impotentes”, sem fôlego criativo para produzir e ressignificar aquilo que já está presente em nosso cotidiano. Não que a escola deve ser, sozinha responsabilizada por isso. Afinal, faz-se essencial distanciarmo-nos da “escola”, como uma instituição que tem vida própria por ela mesma, como uma instituição que possua um caráter ontológico fechado em si mesmo. Interessante percebermos que é escola é feitas de pessoas, de seres humanos, com a finalidade de ser um *lócus* de formação de outros seres humanos. Embora isso pareça óbvio, parece necessário termos que lançar mãos de uma razão sensível para conseguirmos perceber esse aspecto tão fundamental novamente. Ou seja, para fugirmos aos determinismos, tecnicismos e toda sorte de ismos que tão profundamente tem marcado as escolas, temos que voltar às coisas mesmas, voltar às origens,

buscar compreender os fundamentos. Temos que recuperar a inocência da descoberta.

É importante ressaltarmos, nesse sentido, que a escola deve ser o lugar não apenas de produção e reprodução de saberes, mas de uma produção vivida desses saberes. Ou seja, falamos de uma escola que perpassa pelo saber como experimentação, na qual produzir conhecimento é, antes de qualquer coisa, produzir novos modos de vida, de relações mais humanas e aglutinadora e produtora de velhas e novas potências de vida. O saber deve ser “provado” não somente no sentido positivista do termo (de demonstrar, de dar prova), mas “provado” no sentido de saboreado, degustado, vivido a partir do corpo e das sensações que são uma mediação fundamental entre nós e o mundo. Produzir uma outra educação perpassa por ressignificar radicalmente determinadas concepções que introjetamos e naturalizamos a tal ponto que sequer conseguimos operar por outras semânticas existenciais que aproximem o mundo da escola com o mundo da vida. Provamos temperos, novos sabores, novas experiências.

Mas parece que a escola é lugar onde menos fazemos tudo isso. Torna-se o lugar do enquadramento, do receituário, da normatização, como evidenciam os trabalhos de pesquisa com os quais discutimos. E a chegada dos sujeitos da educação especial tem apontado, como vemos nestes trabalhos de pesquisa, a urgência que temos em ser ousados, radicais, experimentadores. Antes de ter que dar prova de algo, nossos alunos tem que saborear diferentes experiências que trazem diferentes possibilidades de se reinventar o saber como saber-ser, pois todo saber é também uma experiência de ser, uma experiência ontológica. Retomando, assim, a perspectiva dada pela hermenêutica, é preciso ter olhos e ouvidos sensíveis para ler ver e ouvir os sentidos e modos de ser que tem emergido a partir nos novos sujeitos que vem chegando às escolas de ensino regular. Assim, talvez o educador tenha como grande desafio criar seu estilo, seu modo próprio e singular de interpretar uma realidade que brota, já que

como nos apontam Vasques Moschen, Gurski (2013) na bela passagem abaixo:

Do texto à vida, as políticas inclusivas de educação especial imprimiram o incremento das matrículas e a atualização de antigos impasses perante o novo, o diferente. Há uma única compreensão desse movimento? Estabelecer um significado inflexível é acreditar que as políticas podem existir independentemente do contexto, dos professores, dos alunos, das escolas. O mundo valora os objetos/sujeitos da maneira como se relaciona com eles. Assim como esse valorar, o relacionar se modifica no tempo. A mesma transição ocorre com a percepção dos intérpretes. O texto/aluno assume um sentido para cada leitor/professor em cada momento em que se estabelece contato. A canção só pode existir, ser apreciada e compreendida se alguém a interpretar. Cada artista interpreta a mesma música, a mesma melodia, com seu estilo, influenciado pelo momento histórico em que está inserido. Assim, não existe uma música *em-si*. Também não existe uma interpretação que soe como a definitiva, imutável daquela melodia. Educação e arte partilham a condição de, em sua atualização, sempre guardarem um lugar para o novo. (VASQUES, MOSCHEN, GURSKI, 2013, p. 93)

Desse modo, a educação, diante do desafio de recriar-se com as diferenças, deve estar aberta ao novo, entregue aos acontecimentos no sentido Heideggeriano que poderíamos dar a essa afirmação.

7.1.1 O ser-educador no movimento das mudanças

Como anteriormente já colocamos praticamente todas as pesquisas apontam no sentido de que para chegarmos a uma escola inclusiva é necessário que haja uma alteração radical em relação a educação que temos hoje. Expressões como “necessidade de mudança” e “mudança radical” estão impregnadas em todos os trabalhos, chamando-nos a atenção para algo de grande importância: que a necessidade da mudança se faz presente em todos os setores e segmentos que envolvem a educação, mas é preciso que movimentos comecem a ser feitos para se criar uma rede de mudanças a partir dessas ações. Nesse aspecto, as dissertações e teses analisadas, em sua maioria, dão grande destaque as práticas pedagógicas tentando compreender como elas podem provocar e, posteriormente, potencializar tais movimentos. Partindo

dessa constatação, duas questões ligadas a inclusão perpassam essas pesquisas, sendo que, enquanto a primeira trata de uma rede bastante ampla, a segunda questão tem uma relação mais íntima com a formação docente: 1) a de que para incluir os sujeitos com necessidades educacionais especiais não basta colocá-los na escola, mas é preciso garantir sua permanência aliada ao aprendizado de qualidade; 2) que na angústia na qual estão lançados os educadores em relação ao que fazer para construir uma educação inclusiva de fato chega-se a constatação de que não existe receita, que o professor nunca está definitivamente pronto, mas que sua formação é sempre um processo de reinvenção de si a partir da abertura para produzir saberes-fazeres-aprendizagens *de-para-com* as diferenças. Ou seja, se a educação inclusiva pede mudanças radicais isso significa também que o próprio *ser-educador* deve ser reinventado, já que se não existem receitas, existem possibilidades concretas que podem ser experimentadas, compartilhadas:

incluir a criança com necessidades educacionais especiais na sala regular não significa apenas colocar mais uma carteira no local. Exige mudanças radicais de professores, diretores, colegas de turma, funcionários e da própria política educacional da escola. Isso não requer só mudanças físicas do ambiente escolar, mas toda uma mudança de uma pedagogia tecnicista e formal para uma pedagogia de enfrentamento ao desafio da diversidade, que aponta a uma necessidade de se repensar a formação do profissional da educação e dos discursos pedagógicos num objetivo mais complexo de redescobrimto dos saberes e fazeres escolares. (05, p. 177)

Ao longo das observações e por meio das entrevistas realizadas tanto com Amélia quanto com as outras professoras investigadas, percebemos que o discurso era único: todos/as sentiam-se despreparados/as para agir pedagogicamente com alunos/as que apresentavam NEE. Nesse sentido, indagamos: o que é se sentir preparado? Será que existe uma 'receita milagrosa' que dê conta da diversidade complexa que envolve o ser humano? Pensamos que não, todavia, existem algumas possibilidades que podem contribuir para essa 'preparação'. (06, p. 136-137)

Pelo que vemos a partir dos trechos acima, os processos de (re) descobrimento e de entrega as possibilidades que estão dadas são de grande importância.

Não é possível produzir uma outra educação sem ressignificar nosso próprio lugar nesse âmbito.

7.1.2 Educador como criador-desvelador: criando, recriando e reconstruindo conceitos e atitudes a partir de um educar com e para as diferenças

Aprofundando mais a discussão já iniciada no tópico acima, destacamos aqui um aspecto que a nosso entender, desvelou-se, ao longo da leitura das dissertações e teses, como o mais importante ao buscarmos compreender o que é ser-educador em meio a processos de inclusão: trata-se de perceber o educador como alguém que, lançado na angústia e nos desafios da inclusão, vê-se estimulado e desafiado a criar e reconstruir conceitos, ideias, atitudes, enfim, sua própria relação de ser-educador a partir de um horizonte de um novo sentido trazido com a perspectiva inclusiva. Podemos ver ao longo dos trabalhos de pesquisa a questão da experimentação, da busca de se criar novas formas de ensinar-aprender. Assim, novas questões foram emergindo durante as pesquisas, especialmente ligadas ao desvelamento de novas lógicas e racionalidades ligados ao mundo vivido-compartilhado dos sujeitos que aí se encontram, se interrogam e se questionam. A lógica dos encontros com esses sujeitos, como apontam as pesquisas, parecem estar ligadas à lógica da auto-interrogação, do auto-questionamento, que se percebe sempre no limite de uma *práxis* existencial marcada por um *ainda-não* que nos conclama a um *poder-se-fazer*, sempre permeada nesse espaço com o outro, que muitas vezes mais nos interroga do que nos responde. As passagens a seguir exemplificam essas questões:

O professor precisa de uma postura reflexiva sempre criando, observando, aprendendo com seus alunos e buscando uma prática que possa possibilitar a mudança na reconstrução de conceitos, atitudes, habilidades. (Dissertação 03, p. 94)

Refletir sobre avaliação tem nos levado constantemente a abrir novas portas. Encontrando algumas possíveis respostas, também nos deparamos com novas perguntas, ou com novos modos de organizar antigas questões, ou ainda com outras possibilidades de percepção dos trajetos realizados e dos nós atados e desatados no percurso. Estabelecendo-se uma dinâmica em que caminhos ainda não trilhados, mas sinalizados, mesclam-se aos já percorridos, criando novas possibilidades de compreensão, de formulação e de atuação. (Dissertação 05, p. 147-148)

[...] as exigências que se colocam ao profissional da educação, hoje, exige uma formação que possibilite romper com o 'paradigma do déficit' seja do professor, seja do aluno. Isso acarreta a necessidade de romper com as práticas pedagógicas em vigor, elencando a experiência como fonte de conhecimento que possibilite descobertas e criatividade inovadora, tendo claro o sentido da responsabilidade social que cabe à escola [...]. (Dissertação 11, p. 260)

A educação na diversidade parece estar convidando a escola para revisitar papéis, e oportunamente a aproveitar as incertezas como uma chamada à criatividade, escalando seus atores para assumirem e viverem suas personagens como seres ativos e participantes da natureza. (Dissertação 15, p. 34)

Ao pensar os resultados aqui elencados, emerge a importância inédita de se transformar os espaços de formação inicial em espaços de reflexão. Tais fatos poderão soçobrar 'invenções' nos espaços escolares e contribuir de modo profícuo em estratégias e táticas criando possibilidades no cotidiano sob a perspectiva da 'arte de saber fazer', uma práxis em que a transmissão do conhecimento sistematizado se efetue subvertendo a ordem e oportunizando ao outro a volúpia no processo de aprender. (Dissertação 17, p. 176-177)

Temos aqui a produção de um conhecimento que, como abertura, é, antes de qualquer coisa, um processo de colocar-se em busca, de conhecer os próprios limites não para justificá-los, mas ultrapassá-los a partir de um trabalho contínuo:

As professoras que por vezes expuseram 'não saber que atividade dar para o aluno' e buscavam atividades especiais para eles, pouco a pouco foram modificando o discurso, sincero, do 'não sei o que fazer com o aluno com NEE' para o discurso do 'eu estou aprendendo a trabalhar com ele'. (Dissertação 08, p. 174)

[...] desenvolver as habilidades necessárias à aprendizagem por meio de jogos e dinâmicas envolvendo a percepção de que o aluno tem de si mesmo, proporcionando o autoconhecimento para que possam se

ver como sujeitos capazes desenvolvendo o seu processo de construção do conhecimento, que nesse caso diz respeito à alfabetização, que nesse caso, diz respeito à alfabetização, que é o principal objetivo do trabalho deste profissional [o professor]. (Dissertação 18, p. 214)

Outro ponto que podemos ressaltar aqui são os movimentos do ser-educador que nos apontam indícios para nos referirmos a processos de racionalidades criadoras, inventivas ou criativas que não se constituem como ações isoladas, mas como encontros desafiadores que nos remetem a relação entre o cuidado (no sentido de Heidegger) e o ensinar-aprender. Afinal, a potência desses modos de ser-saber fundados numa racionalidade inventiva, fundamenta-se partir do ser-com, criando-se novos espaços-tempos, reinventando-se o próprio conhecimento a partir desses encontros, nos quais a ousadia e o gosto pelas aventuras e desafios tem um papel fundamental:

Faz-se necessário que todos envolvidos nesse processo, em especial os/as professores, investiguem, planejem, reinventam suas práticas pedagógicas, considerando os diversos caminhos a serem percorridos, reconhecendo o outro humano. (Dissertação 06, p. 180)

As possibilidades e impossibilidades do uso do computador foram analisadas com o que é ou não permitido neste cotidiano, assim como aquilo que não é visível no cotidiano e se camufla nos seus usos e desusos [...] tais reflexões levaram a novas perspectivas de ações enquanto seres autopoieticos. Elas fomentaram 'novas maneiras' de fazer frente aos entraves típicos do/no cotidiano escolar, elencaram alguns passos estratégicos no processo desencadeador do ensino aprendizagem tais como: a *ousadia*, redefinindo o papel do estagiário e do professor no processo de intervenção sob a perspectiva de novos 'lugares' [...]. (Dissertação 17, p. 131)

Constatamos aqui também que esse encontro com o outro é marcado por um duplo movimento, pois tanto o outro quanto eu mesmo vou me modificando a partir dessa abertura, dessa entrega. Essas mediações que vão se perfazendo nos colocam sempre no caminho de um movimento de relaboração fundada na ideia do cuidado, de surpresas advindas dos processos criativos e inventivos que vão se instaurando a partir desse processo formativo autopoietico, ressaltando a importância da transgressão do instituído para assim propiciar o

desvelamento de possíveis, buscar aquilo que não está dado e que pode se desvelar na transgressão do institucionalizado:

Dessa forma, as professoras vão desenvolvendo intervenções junto aos alunos com NEE e percebo que elas re-elaboram tais mediações, suas concepções sobre os mesmos. (Dissertação 08, p. 143)

Os encontros (ou desencontros?) com o grupo Formação buscaram contribuir para o percurso profissional das discentes do curso de pedagogia presencial, ao repensar as diferentes maneiras de fazer e diferentes maneiras de utilizar os jogos e os brinquedos, os livros, os cadernos, o computador, etc. ressignificar e ampliar as possibilidades de usos no contexto escolar sob a tentativa de tornar tal prática um hábito a ser desenvolvido ao longo do processo de atuação enquanto ser docente, indo além das possibilidades imanentes aos recursos disponíveis numa perspectiva de transgressão de ordem preestabelecida nos trâmites institucionais. (Dissertação 17, p. 172-173)

A estagiária Tamara buscou transgredir os espaços, mesmo não obtendo muito sucesso, pois o espaço ideal para a proposta de trabalho individualizado era inviável na escola devido a muito barulho. E o trabalho coletivo não era autorizado pela professora regente. Porém, ela conseguiu também transgredir o uso do caderno nas atividades com a aluna ao propor outros recursos associados à utilização do caderno e ao se preocupar mais com a qualidade do que a quantidade de atividades que a aluna deveria realizar. (Dissertação 17, p. 175)

Por tudo isso, vemos que a formação do ser-educador a partir dos processos de inclusão implicam recriar, reinventar, e, nesse sentido, transgredir espaços, transgredir sentidos pré-estabelecidos, desvelando novas racionalidades provocadas, despertadas e suscitadas por esses movimentos de transgressão-criativa. Questionar a razão excludente em seu mandonismo dogmático é também criar espaços transgressores, instituindo espaços criativos de produção criativa de-para-com as diferenças. Eis um sinal importante deixado pelas pesquisas para todos nós, pesquisadores de uma nova história que está se desvelando.

7.1.3 Ser educador a partir de uma racionalidade colaborativa: trabalhar-com, aprender-com, (re)fazer-se-com

Evidenciamos aqui também, junto as dissertações e teses, a relevância fundamental de um trabalho colaborativo que fomente novas racionalidades a partir de uma lógica da cooperação, de um trabalho que não deve ser solitário, mas sempre um trabalhar com os outros e pelos outros, aprendendo com eles e refazendo-se constantemente nos caminhos que se abrem nesses encontros. Se a angústia parece ser uma constante identificada em praticamente todas as pesquisas com as quais buscamos dialogar, podemos pensar aqui sua relação com uma racionalidade cooperativa, como denominamos essa perspectiva de um aprender-criar-ensinar sempre partindo da abertura a um trabalho com o outro e pelo outro. Isso porque a angústia, nesse sentido, não deve assumir um caráter solipsista, mas ser assumida enquanto movimento de uma coletividade que deve fazer dela mola propulsora na criação e no desvelamento de outras lógicas criadoras-inventivas-colaborativas. Como apontam as dissertações e teses pesquisadas, a angústia, tomada enquanto movimento individual, parece produzir culpa e sentimento de impotência, ao passo que a angústia assumida como movimento de uma coletividade que, buscando a superação e a ultrapassagem, trabalha no sentido colaborativo, parece criar, além do sentimento de pertencimento e de acolhimento, um movimento de forças que, ao mesmo tempo em que desvela tensões e contradições, se encaminha no sentido de buscar novas propostas, produzir experimentações, trazer o *ainda-não* para o âmbito do agora, assumindo suas consequências na produção de novas formas de racionalidade. Todas essas questões aparecem de algum modo nas partes abaixo:

As falas utilizadas pelos professores nos apresentam despreparo e insegurança em relação à maneira de agir e principalmente a forma de ensinar aos alunos. O que é necessário, portanto, é assegurar um estilo de trabalho bem coordenado e cooperativo que dê aos professores a confiança que precisam para improvisar, numa busca de respostas mais adequadas para os alunos de suas classes. (Dissertação 03, p. 91)

[...] No momento em que o professor começa a considerar a possibilidade de revisão ou reorientação de seu trabalho, a partir do que foi observado no aluno, ele abre a possibilidade de mudança de foco da avaliação que foi objetivada somente atribuir ao aluno a responsabilidade do processo. Essa co-responsabilidade inicia um momento importante para a construção de uma avaliação inclusiva. (Dissertação 05, p. 153-154)

Isso nos deu oportunidade para discutir sobre que lugar é esse que ocupamos na escola. Não podemos esquecer que o nosso papel, como professoras, é ensinar. A busca é trabalhar numa lógica diferenciada, compartilhar é sair deste lugar que nos colocam, como se nós fossemos ensinar alguma coisa. A idéia é compartilhar e aprender junto como lidar com as situações que a diversidade nos coloca. (Dissertação 24, p. 131)

As pesquisas reafirmam também a importância do diálogo, do companheirismo, da troca e da “lógica do contágio” - que traduzimos como movimento de abertura ao outro que nos traz outras possibilidades de ressignificação de nosso próprio trabalho, que –aconteceram durante a realização das mesmas:

Os profissionais reclamaram por uma formação que investigue questões relacionadas com os alunos necessidades educativas especiais, que possibilite a discussão, que fale sobre suas angústias e permitam encontrar caminhos pela troca e pelo companheirismo. É interessante ressaltar que, durante a investigação deste estudo, os professores da sala regular enfatizaram o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais como sendo algo muito distante do conhecimento que já possuem [...]. (Dissertação 04, p. 236-237)

A socialização das atividades desenvolvidas e ações coletivas realizadas na quadra da escola possibilitaram a constatação de que todos nós temos muitas potencialidades a serem desenvolvidas e a percepção de que, quando somos respeitados, havendo colaboração, as nossas dificuldades são passíveis de se superadas ou mesmo tornarem-se insignificantes. (Dissertação 11, p. 134-135)

Novas significações de tempos-espacos do aprender podem emergir daqui, assim como a ressignificação dos nossos olhares em relação aos sujeitos da educação especial:

É interessante observar que o comportamento da professora com a aluna influencia diretamente no relacionamento dos alunos com ela.

Inicialmente percebíamos que para os alunos Letícia³³ era uma aluna que estava na sala, mas não participava da aula. A proporção que a professora vai modificando sua percepção sobre a aluna, modifica-se também o comportamento dos outros colegas junto à aluna (Dissertação 08, p. 122)

[...] De maneira engraçada percebo que naquele momento o quadro se reverteu para os alunos: se a professora conseguia compreender o que Letícia dizia e eles não, significava que não era Letícia que não sabia se expressar, e sim eles que não conseguiam compreendê-la. É dessa forma, pois, que diferentes configurações nas relações entre os alunos vão se estabelecendo, o que se deve indubitavelmente a um outro olhar da professora sobre o aprendizado de Letícia [...]. O comportamento da professora influenciou não somente o relacionamento entre os colegas e Letícia, mas fez também com que Letícia desenvolvesse a linguagem oral. (Dissertação 08, p. 123)

Por todas essas questões colocadas, temos algumas trilhas que nos direcionam a compreender esse trabalhar-com como entrega, abertura, possibilidade que se abre a partir da disposição, da entrega ao outro (desvelando o *lógos* da abertura). Aqui existe uma relação profunda entre conhecimento, vivência e abertura/entrega ao universo do outro. Podemos fazer muitas pontes filosóficas a partir desses relatos, explorando a ideia de que o saber, dentro de uma perspectiva inclusiva, deve ser compreendido como um abrir-se ao universo do outro, saber como encontro, desvelamento que se abre entre esses dois mundos que se encontram e constituem nesse encontro algo novo ou mesmo algo que estava latente, mas não encontrava espaço de apontar e desvelar em sua plenitude, o que somente pode ocorrer a partir do movimento de abertura, de descentramento do sujeito na busca de uma arqueologia existencial que é, desde sempre, um fazer-ser com o outro e junto ao outro.

³³ Aluna com Síndrome de Down.

7.1.4 Críticas a questão do tecnicismo

A crítica a questão da técnica, em sua dimensão tecnicista, é trazida em muitas pesquisas. Nesse aspecto, falamos aqui de uma razão instrumental que podemos qualificar como sinônima à ideia de razão excludente como aqui nomeamos. Trata-se de uma faceta da razão que, apoiada no totalitarismo controlador do tecnicismo, busca o controle, o receituário, na tentativa muitas vezes de fugir a angústia do novo, do diferente, buscando assim distanciar-se de qualquer ameaça de incerteza. Em nome disso vemos, como as pesquisas nos revelam, um processo de negação do espaço da criação-colaborativa, já que o tecnicismo se apoia em receituários e hierarquias já bem definidas embora suas promessas fazem mais camuflar do que enfrentar uma dada realidade. As pesquisas indicam, inclusive, o grande risco de naturalização da ideia de possíveis desvios e patologias que, longe de serem processos naturais, são produções de históricas e culturais. Outro ponto para destacarmos é o monopólio de saberes instaurado pelo tecnicismo, tendo em vista a lógica hierarquicamente cartesiana que rege tal lógica, não possibilitando a abertura necessária para a produção de uma racionalidade colaborativa imprescindível a produção de novas racionalidades emergentes. Os itens abaixo destacam várias dessas questões:

[...] merece destaque o fato de que para os professores que atuam nas salas de apoio especializado a simples mudança na metodologia de ensino dos professores que atuam nas salas de aula já garantiria o sucesso para esses alunos [...]. Percebemos nessas falas o monopólio do saber “especial” conferido aos profissionais “especialistas”, que exercem na comunidade escolar uma relação de poder que se manifesta de diversas maneiras, seja em termos administrativos, clínicos ou em termos acadêmicos. (Dissertação 01, p. 184-185)

Ao analisarmos o discurso dos professores e as práticas no contexto da escola ‘movimento’, observamos, em alguns momentos, a recorrência de modelos de formação e conhecimento de professores relacionados com a racionalidade técnica sustentada pela concepção positivista do conhecimento científico. (Dissertação 09, p. 116)

Ao questionarmos o especialismo, não pretendíamos negar o lugar que ocupávamos. Os profissionais daquela escola em muitos momentos necessitavam de ajuda para pensar acerca dos seus problemas, das suas ações. E assumimos a condição de pensar 'com'... e nunca a de pensar 'por'... agir 'por'... (Dissertação 16, p. 103-104)

Todavia, na constituição do ser-educador a partir da perspectiva inclusiva, vemos a grande importância dada ao questionamento de tais práticas e ideias, infelizmente ainda tão disseminadas em nosso espaço de trabalho e em nossa formação:

Ao longo das observações e por meio das entrevistas realizadas tanto com Amélia quanto com as outras professoras investigadas, percebemos que o discurso era único: todos/as sentiam-se despreparados/as para agir pedagogicamente com alunos/as que apresentavam NEE. Nesse sentido, indagamos: o que é se sentir preparado? Será que existe uma 'receita milagrosa' que dê conta da diversidade complexa que envolve o ser humano? Pensamos que não, todavia, existem algumas possibilidades que podem contribuir para essa 'preparação'. (Dissertação 06, p. 136-137)

Ao questionarmos o especialismo, não pretendíamos negar o lugar que ocupávamos. Os profissionais daquela escola em muitos momentos necessitavam de ajuda para pensar acerca dos seus problemas, das suas ações. E assumimos a condição de pensar 'com'... e nunca a de pensar 'por'... agir 'por'... (Dissertação 16, p. 103-104)

Por tudo que está sendo colocado, podemos pensar aqui o tecnicismo quando ele instaura o já dado, o pré-concebido, impedido-nos de pensar e buscar outras respostas e possibilidades, além de, principalmente manter lugar de poder, espaços sutis de dominação do outro. Fundado num sentido que o aproxima da adequação, como colocada por Heidegger, o tecnicismo conduz a uma letargia da própria razão, produzindo, além do individualismo e de uma preguiça do pensamento criador-criativo, um processo de conformação que também se sustenta dessa mesma base fundamentada na adequação. Exatamente por isso que as pesquisas revelam a importância de se pensar tais questões na formação do educador, em especial, e na urgência de se pensar

outros modos de ser-fazer-ser que suprem essa marca ainda tão forte do tecnicismo.

7.2 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SER-EDUCADOR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Reconstruir-se constantemente, reinventar-se a partir de encontro aberto juntos às diferenças, valorizando os saberes-fazer a partir de uma racionalidade colaborativa que tem como grande desafio ultrapassar a forte herança deixada pelo tecnicismo e que ainda encontra raízes fortes do espaço das escolas e nas relações aí estabelecidas. Essa frase sintetiza os maiores desafios lançados ao educador que vai recriando-se a partir de uma perspectiva inclusiva de educação, de acordo com as dissertações e teses com as quais buscamos dialogar. Todavia, esse processo de fazer-se educador não se faz a partir de mero voluntarismo ou boas intenções. É preciso entrega, disposição. Como as pesquisas deixam claro, é preciso dispor-se. E talvez um diálogo com Heidegger aqui possa ser bastante enriquecedor e provocativo. Isso porque Heidegger nos chama a atenção é no fato de estarmos atentos a predominância de uma certa afetividade que nos lança a uma determinada intuição da realidade. Assim, seja nos colocando bem-humorados ou, por outro lado, indispostos, devemos destacar que “[...] sempre vivemos numa determinada tonalidade afetiva (*Stimmung*), numa disposição de ânimo (*Befindlichkeit*)” (NUNES, 1992, p. 99). Esse sentimento que nos impulsiona, que nos conduz, sentimento esse que Benedito Nunes (1992) caracteriza de “sentimento dos sentimentos” evocam à própria carga de nossa existência, revelando-nos que estaríamos sempre lançados ao aí, como *seres-no-mundo*, movidos a partir de uma determinada disposição de humor, de afeto. Pensando o homem nesse processo vemos que, afinal, “O ser-lançado (*Geworfenheit*), sobre que a disposição se abre, expressa a facticidade do *Dasein* – a entrega de si mesmo, à existência, que está concernido, pela qual responde, e da qual também se esquivava” (NUNES, 1992, p. 99).

Esse lançar-se ao outro, na produção de uma educação pelas e com as diferenças, guarda em si algo de fundamental: educar como cuidado, como cura, no sentido de Heidegger. Cuidado aqui não no sentido de dar assistência, mas de construir nesse encontro possibilidades dos “outros” (que chamamos de “diferentes”) revelarem em sua singularidade. Cuidado no sentido da educação e no sentido do ser-educador, nos indica, portanto, a potência de desvelar, na entrega cuidadosa aos modos de ser do outro, diferentes lógicas existenciais que só “amadurecem” (e curar em Heidegger traz esse sentido de deixar amadurecer, de deixar-ser) na entrega. Referimo-nos, portanto, a criar como entregar-se. Criação, portanto, não é uma relação de poder sobre o mundo e as pessoas. Pelo contrário, é o poder de entregar-se às coisas em seus mistérios, em suas formas de ser que permanecem velados. Criação aqui assume um outro sentido ético-político-ontológico. Criar é cuidar, é permitir que o outro seja e, nesse caminho, permitir que eu também seja a partir desse outro. Trata-se de um outro processo de racionalidade, radical por excelência, mas que não foi meramente inventado por nós, mas está perpassando a grande maioria das dissertações e teses ao revelarem uma busca de criar a partir do encontro, e das diferentes lógicas existenciais que são desveladas-vividas com os sujeitos da educação especial. Todavia, como afirmamos no início dessa tese, é preciso instituir formas racionalidades sensíveis para percebermos a mediação constituída por essa via do cuidado. Entretanto, como as pesquisas também evidenciam, não podemos esquecer que o conflito é inerente a uma educação que se constitua a partir das diferenças. A própria dimensão do cuidado, colocada por Heidegger, traz essa relação de conflito que, no entanto, constitui a própria dinâmica, a “conflitualidade” (*Dynamik und Zwiespältigkeit*) que constitui a própria vida como movimento de cuidado. Nesse sentido, Espósito esclarece (2010) que:

A vida constituída na dimensão do cuidado nos aponta um direcionamento ao outro, uma entrega nesse estar junto, que perpassa também um movimento de continência, não num sentido mais popular desse termo (o sentido militar de “prestar continência”), mas no sentido de nos deslocarmos da dispersão buscarmos nos manter juntos, sempre numa relação. Como explicita Espósito (2010) nesse sentido “[...] Heidegger acentua, devidamente, que a

continentia [continência] não pode ser entendida e traduzida em sentido negativo, como 'abstinência' (*Enthaltbarkeit*), mas no seu sentido positivo (e literal) como o 'manter-se junto' (*Zusammenhalten*) do eu, que é um 'arrancar-se' (*zurückreißen*) originário da dispersão. Aqui devemos destacar ainda que a vida compreendida como cuidado traz sempre consigo uma relação de conflitualidade Assim, [...] Neste movimento se evidencia, para Heidegger, a *historicidade* intrínseca da existência factual, no sentido preciso da 'dinâmica' e da 'conflitualidade' (*Dynamik und Zwiespältigkeit*) que pertencem à - ou melhor, que constituem a vida como *cuidado*: 'nas circunstâncias adversas lamento o bem-estar, no tempo do bem-estar, temo as adversidades' (ESPÓSITO, 2010, 34-35).

Outro ponto que merece grande destaque é a crítica ao tecnicismo levantada pelas dissertações e teses, que demonstram, ainda, como essa lógica tecnicista tem trazido grandes obstáculos na construção de uma escola inclusiva, especialmente por criar relações individualistas que dificultam a lógica que rege a racionalidade cooperativa. Como nos faz perceber Sell (2011) ao tentarmos perceber a racionalização em um sentido mais amplo, a partir da perspectiva Weberiana, devemos ter em conta que a própria racionalização técnica é concebida por ele como um contínuo processo de tecnificação da vida social. A racionalização da ação no mundo moderno traz, assim, a crescente predominância da denominada ação racional com relação a fins em relação às outras formas de ação/interação social. Desligando-se de mundo histórico no qual o pensamento religioso foi por séculos a base de sentido/significado principal para a própria vida social Weber irá postular que “[...] as ordens sociais de vida do mundo moderno desprendem-se da orientação religiosa anterior e, uma vez autonomizadas, passam a operar segundo sua legalidade própria (*Eigengesetzlichkeit*)” (SELL, 2011, p. 579). Passando pelas mais diversas esferas da existência (científica, econômica, artística, política) Weber explicita que, em cada uma delas, o indivíduo se encontra preso a teias sociais que conferem fins ou objetivos independentes das vontades individuais. Todo esse processo que foi-se se constituindo fez com que:

Nas estruturas sociais modernas, o agir social em relação a valores foi completamente suplantado pelo agir racional com relação a fins (pelo agir técnico). Portanto, a tese da autonomização das esferas sociais da vida moderna indica claramente a inversão entre meios e

fins. As esferas econômica, política, estética, erótica e científica deixaram de ser instrumentos colocados a serviço das intenções humanas para inverterem o processo. Congeladas em seus processos internos, as ordens de vida moderna transformam os indivíduos em seus próprios fins. Essa é também uma outra maneira de compreender a tecnificação da vida social, pois os meios técnicos tornaram-se o fator preponderante e passaram a plasmar por inteiro a lógica de funcionamento do mundo moderno. (SELL, 2011, p. 579)

Compreender as raízes dessa herança tecnicista significa, antes de qualquer coisa, voltarmos aos princípios e paradoxos instaurados pela própria modernidade, como discutimos no início desta tese. Tradicionalmente a ciência moderna vive da ilusão de que seguindo princípios de causalidade que estariam *a priori* a reger todas as relações do universo estaria, por conseguinte, desvelando o ser da própria verdade em seu âmbito mais originário e profundo possível. Mera ilusão, irá enunciar Nietzsche e, posteriormente, Heidegger. Parece que ao produzirmos isso que o sociólogo Alemão Max Weber chamou de “desencantamento do mundo”, ou seja, a instauração de uma racionalidade pretensamente universalista a partir da modernidade, produzimos paradoxalmente um certo “enfeitiçamento” de mundo, pautado numa embriaguês provocada pela vontade de poder instaurada pela razão proléptica, tão bem definida por Boaventura de Souza Santos (2006, 2008). Entrementes, aos buscarmos o desvelamento de novas formas de racionalidades a partir do encontro com as diferenças a partir do movimento de inclusão, faz-se urgente, ao nosso ver, falarmos de um resgate de um processo de um reencantamento da própria razão a fim de produzirmos uma educação reencantada. Nesse sentido, grande parte das pesquisas analisadas chamam a atenção para uma crise do modelo de racionalidade que vem pautando desde a formação inicial dos professores até a forma como esses professores trabalham cotidianamente na sala de aula.

Aliás, possivelmente como legado desse racionalismo enfeitiçante e enfeitiçador da modernidade em relação ao tecnicismo, vemos nas dissertações e teses muitas falas de docentes que mostram-se encantados com a crença de que o ponto central da inclusão estaria ligado a meras

adaptações físicas e metodológicas em relação as escolas e professores, olvidando, assim, que a verdadeira inclusão só pode se dar com a produção de uma outra educação (ou outros modos de educação, no plural) que perpassa, como afirmamos durante toda essa tese ao falarmos da emergência de novos processos de racionalidade, transformações radicais nos modos de ver, compreender e relacionar-se com os alunos. Como destaca Lopes (2007):

Diante das inúmeras estratégias de normalização dos escolares seja pela situação econômica precária em que vivem, seja pelo envolvimento com a violência ou seja pela não aprendizagem escolar devido a aos indivíduos terem ou não uma deficiência, conclui-se que uma das questões mais difíceis de serem modificadas nas escolas são as verdades que os professores possuem sobre a escola, a realidade onde trabalham e os alunos. Os docentes ainda estão apegados a crença de que para manter os alunos na escola são necessárias adaptações metodológicas. Saliento que a inclusão de todos na escola não passa por frágeis mudanças metodológicas, não passa somente pela elevação da auto-estima dos alunos, não passa pela oferta de serviços de apoio pedagógico àqueles não aprendentes, com deficiência e indisciplinados, não passa pelo aumento de projetos dentro da escola, mas passa por uma virada radical nas formas de ver, entender e posicionar os alunos. Passa pela compreensão de que é necessário investir em mudanças pequenas, constantes e produzidas na prática da reflexão teórica sobre o que se vive. Enfim, a inclusão escolar, entendida como colocar para dentro de um mesmo espaço físico e sem ser problematizada, tende a aumentar ainda mais os números da exclusão. (LOPES, 2007, p. 15)

E mais uma vez ratificamos: os conflitos, como vemos a todo momento descritos e narrados nas dissertações e teses, são inerentes a esse processo. Buscar a produção de uma educação pelas diferenças é falar de diferentes discursos que nem sempre são negociados, é falar também do desconhecimento, da repulsa, do desassossego, conforme revelam Possa e Boer (2009):

No cenário cultural atual, onde os significados da educação especial, da educação inclusiva e da educação para todos estão sendo produzidos, criam e recriam diferentes discursos que podem ser percebidos nas falas dos gestores escolares, dos professores das diferentes licenciaturas, dos alunos/as, da família e da comunidade. Os diferentes sentidos produzidos nesse campo social de disputa reproduzem uma cultura de poder que ecoa, tanto nas políticas de formação como individualmente, nas práticas desses professores. O conflito está posto: a política de formação que aponta a inclusão escolar como a alternativa “politicamente correta” de inserção do

aluno deficiente. E o desassossego dos professores que narram seus conflitos, desconhecimentos, repulsa muitas vezes, ao trabalho com o aluno deficiente. É neste campo discursivo ambíguo, de conflito, que está se produzindo e narrando a educação especial, os professores que devem atuar na perspectiva da educação inclusiva e, conseqüentemente, os alunos/as deficientes. (POSSA, BOER; 2009, p. 03)

E, se não temos e nem temos a pretensão de ter soluções e respostas prontas para lidar com esse campo de conflitos é necessário, por outro lado, que a escola e os educadores assumam o processo de educar numa perspectiva ética. Perspectiva ética essa que, inclusive, não se confunda com receituários de valores, comportamentos e atitudes. Ética aqui surge como uma produção coletiva de questionamentos ao meramente estabelecido e a produção de valores a partir do movimento da vida em suas dimensões de encontro, acontecimento, transformação e conflitualidade. Por isso, para falarmos sobre uma produção ética viva e dinâmica no campo da inclusão, questão imprescindível quando pensamos na formação dos educadores a partir da perspectiva inclusiva, retomaremos algumas ideias fundamentais do pensador que é considerado o maior pensador da ética na história do pensamento ocidental, que inclusive é possivelmente quem mais influenciou o pensamento do próprio Heidegger: trata-se do filósofo Grego Aristóteles.

Eudaimonia (em Grego, [ευδαιμονία](#)) é a palavra que Aristóteles usa para se referir à ideia de felicidade como algo intrínseco à própria condição humana. E dentro dessa condição operamos a partir de própria razão, sendo, portanto, o caminho do *logos* e a busca pela felicidade intimamente imbricados. Se a modernidade separa a razão e a ética (e aqui a eudaimonia está diretamente ligada à dimensão ética), devemos notar que em Aristóteles e nos clássicos Gregos as articulações entre razão e as virtudes no campo da própria práxis que caracteriza as ações dos homens vão se constituindo mutuamente. Nesse aspecto, “[...] Aristóteles postula que há uma reta razão (*ορθος λογος*) que orienta a ação (*πραττειν*), que a conduz de uma certa maneira em relação às outras virtudes (*πως εχει προς τας αλλας αρετας*). A reta razão é o próprio ponto de articulação entre as virtudes no campo da *práxis* humana.” (CHIH,

2009, p. 98). E se a felicidade se constitui numa busca pelo melhor e pelo excelente (*αριστον*) a virtude só pode se realizar através da própria disposição, ou seja, um dispor-se, colocar-se disponível, entregar-se. Nesse sentido Aristóteles nos explica que a virtude deve ser compreendida como a melhor disposição (*βελτιστη εξισ*) da própria alma humana. Como nos faz ver Chih (2009):

[...] na *Ethica Eudemia*, Aristóteles afirma que a felicidade se constitui pelo melhor/excelente (*αριστον*), e sobretudo, pelos fins excelentes dentre os bens da alma (*τα δε τελη εν ψυχη και τα αριστα των αγαθων*). E, como a atividade ou a *energeia* é o melhor da disposição, isto é, aquilo que a disposição realiza da melhor forma, a virtude é compreendida como a melhor disposição (*βελτιστη εξισ*) da alma humana. Assim, a atividade da virtude (*τησ αρετησ ενεργειαν*) será o bem excelente da alma. Como a atividade da virtude realiza a melhor disposição da alma do agente, ela será o próprio bem excelente, e em última instância, a felicidade. (CHIH, 2009, p. 114).

Todavia, ao falar da felicidade como o excelente, como essa busca pelo melhor, Aristóteles nos fala de uma práxis que não deve ser confundida com conceitos morais vindos do cristianismo³⁴ como amar ou fazer bem ao próximo. Inclusive, em nossa cultura, muitas dessas ideias parecem ter originado o próprio assistencialismo que ainda impregna muitas das concepções acerca da própria educação especial, como nos apontam os discursos que são produzidos na escola e que são analisados nas dissertações e teses. A ideia de estar “fazendo bem” ao outro constrói uma hierarquia que parece fundir o nosso imaginário ocidental cristão às nossas práticas políticas paternalistas e clientelistas. Fica a ideia de que estaríamos fazendo um “favor” aos sujeitos da educação especial ao trazê-los para a escola de ensino regular. Ora, essas ideias devem ser combatidas veementemente e, se trazemos um pensador como Aristóteles é exatamente para confrontá-las e nos colocar numa outra disposição de olhar-sentir-agir. Desse modo, não falamos também de uma outra concepção ética extremamente impregnada na modernidade, base e fundamento dos próprios preceitos jurídicos modernos, a saber, a concepção

³⁴ Aristóteles, nesse aspecto “[...] diz que ‘a felicidade é o excelente’, e por conseguinte, a ‘atividade de uma alma boa’ (*ψυχησ αγαθησ*). É inegável que isso implica no exercício das qualidades éticas do agente. Ora, isso não deve ser compreendido segundo o conceito cristão de bondade, em que “ser bom” equivale a ‘amar e fazer bem ao próximo’. Estamos longe de uma concepção altruísta, ascética e espiritual.” (CHIH, 2009, p. 114)

Kantiana³⁵. Isso porque ela se coloca como “[...] uma auto-determinação racional e universal em que os deveres éticos se impõem por uma racionalização subjetiva prática (como Kant sustenta na *Crítica da Razão Prática*)” (CHIH, 2009, p. 114).

Afinal, o que buscamos aqui é essa dimensão da ética e da excelência como uma constante busca que se dá sempre a partir das disposições éticas em que nos colocamos e não a partir de pré-concepções que buscam enquadrar e moldar ao invés de produzir a partir dos encontros, de uma busca a partir das relações que vamos constituindo com esses outros. Pensar uma educação inclusiva, portanto, é retomar, com radicalidade, essa discussão em torno da própria relação entre a produção do saber e a busca pela felicidade, que não pode se constituir sem nos colocarmos antes numa disposição, numa entrega, que não surge de mera filantropia ou da internalização de valores pré-concebidos, mas de algo que se produz nesses encontros, nesse colocar-se disponível, entregue. A dimensão ética da existência não existe como contemplação ou imposição de certezas já instauradas e que existiriam no plano transcendente das ideias, mas como ação, como agir. A ética não seria algo a ser contemplado, mas vivida-sentida-pensada como *práxis* a ser buscada e vivida como movimento constante³⁶. As dissertações e teses analisadas nos fornecem pistas importantíssimas nesse sentido, pois mostram como o desvelamento de novas formas de racionalidades, que por sua vez trazem novas nuances éticas que se constituem nesses encontros e

³⁵ “[...] A alma boa também não é a subjetividade racional que se afasta de suas inclinações e de seus caprichos egoístas, a subjetividade kantiana que impõe para si mesma as máximas morais de ação (lembramos do imperativo categórico). Desse modo, a vida virtuosa (*ζωη σπουδαία*) da alma boa não é uma internalização de valores éticos pré-estabelecidos, como ocorre na moral dogmática cristã.” (CHIH, 2009, p. 114)

³⁶ Nesse aspecto o próprio Aristóteles nos afirma que “A crença de que o homem feliz vive bem (*ευ ζην*) e age bem (*ευ πραττειν*), também concorda com o nosso argumento, pois é dito que praticamente [a felicidade] é uma forma de boa vida (*ευζωια*) e boa ação (*ευπραξια*) [...] Que nós enunciemos exatamente o gênero e a definição de felicidade, disso testemunham as opiniões que comumente temos. De fato, o agir bem (*ευ πραττειν*) e viver bem (*ευ ζην*) são idênticos a ser feliz (*ευδαιμονειν*), e cada uma dessas coisas, a vida (*ζωη*) e a ação (*πραξις*) é um uso (*χρησις*) e uma atividade (*ενεργεια*) (pois [a vida] ativa é uma [vida] de uso, já que o ferreiro faz um freio, mas dele faz uso o cavaleiro)” (ARISTÓTELES apud CHIH, 2009, p. 125)

aprendizagens com os outros, vêm se constituindo exatamente na práxis e na abertura ao outro, não para ajudá-lo, lhe prestar qualquer favor ou impor-lhes padrões valorativos já pré-estabelecidos, mas para trazer à tona outras possibilidades de saberes e fazeres, reinventando o conhecimento e, desse modo, reinventando a própria vida.

CAPÍTULO 8: DAS MARGENS AOS CENTROS - (RE)DESENHANDO NOVAS RACIONALIDADES A PARTIR DE PISTAS E INDÍCIOS PRESENTES NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

“[...] Natureza da gente não cabe em nenhuma certeza” (ROSA, 1994, p. 593)

Procuraremos traçar neste capítulo um mosaico de reflexões que nos permita, acima de qualquer coisa, esboçar uma crítica ao que dominamos de razão excludente para, então, apontarmos as possibilidades de re-pensar novos modos de racionalidades que brotam das existências singulares, das diferenças e de uma história aberta as ressonâncias do presente. Ao imaginarmos que questionamentos podemos fazer às dissertações e teses podemos lançar algumas reflexões possíveis, mas buscando fugir de qualquer forma de prescrição. Talvez a mais importante deles seja nos remetermos à ideia, já evidenciada durante nossa pesquisa, de que existem tantos modos de conhecimentos quanto existem, na mesma proporção, diferentes modos de ser. E somente o *lógos* relacionado à sua dimensão de entrega e abertura pode nos fazer ter clareza dessa afirmação quando trabalhamos com as diferenças. Ora, isso significa que cada um desses sujeitos encarna um modo de ser que também traduz um certo modo de conhecer, de compreender. As pesquisas que analisamos nos apresentam vários indícios para despertarmos para tal questão, embora isso possa suscitar questões de um âmbito filosófico mais desafiador que nos lança a um olhar do *ainda-a-se-pensar*. Ainda somos profundamente cartesianos (e este que vos escreve também se inclui aqui) e é bastante difícil para nós pensarmos uma noção de verdade que se afaste da noção de adequação e nos aproxime das dimensões da liberdade que se circunscrevem a partir da experiência de *ser-com-os-outros*.

Embora as dissertações e teses em estudo coloquem a angústia como um despertar para produzir um novo saber-fazer, evidenciando a finitude e os

limites daquilo que já está estabelecido, ainda nos falta a coragem de ser tomados por movimentos de êxtase em relação ao não-sabido, ao desconhecido. Queremos dizer com isso que ao nos depararmos com o desconhecido temos, evidentemente, uma primeira reação de espanto, de assombro. Todavia, tomados pela força das novas racionalidades que tanto falamos nessa tese produzimos apostas que, todavia, só podem ganhar força quando flertamos com o desconhecido, quando dançamos com o inusitado. Mas corremos o risco aí, como podemos ver em várias pesquisas, de fugir dessa dança usando passos ensaiados, ou seja, de tentar enquadrar isso que nos é estranho em moldes habituais, recorrendo a ideias e princípios legais e/ou teóricos já canonizados academicamente. Traduzindo de forma bem objetiva: podemos ser lançados a inéditas vivências e experiências, mas acabar buscando formatá-las no âmbito das prescrições por medo. Por isso a ousadia parece ser qualidade imprescindível na constituição de outros modos de educar (se) *para-com* as diferenças.

Se as dissertações e teses pesquisadas enfatizam diversas vezes a importância da produção coletiva em relação às diferentes implicações pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da educação especial no espaço das escolas de ensino comum, acreditamos também ser fundamental uma explicitação da dimensão do lugar do não-saber que o educador ocupa nessa relação. Isso porque embora essa dimensão do não-saber esteja em vários momentos perpassando praticamente todos os trabalhos pesquisados talvez esse lugar do não-sabedor, um lugar maiêutico por excelência (lembrando aqui que na maiêutica Socrática é preciso assumirmo-nos em nossa ignorância), não é escavado em sua profundidade. O que podemos acompanhar, muitas vezes, é muito mais uma culpabilização da escola (que aparece em muitas falas como uma espécie de entidade praticamente exterior aos sujeitos que estão ali dentro) do que o risco de assumir-se nesse lugar do não-saber, como se ele fosse sempre o lugar do outro e não o lugar de todos nós quando buscamos outras possibilidades de ser-aprender para além das que estão dadas. Em termos da analítica

existencial de Heidegger é preciso de fato resgatarmos a finitude como caminho produtor e potencializador da vida e conhecimento produzido a partir dessa dinâmica da vida. Invertendo de algum modo a lógica iluminista não é o conhecimento dado que irá nos levar ao caminho de uma vida correta, guiando-nos por um caminho a partir de uma verdade cientificamente estabelecida, previamente prescrita, mas, ao contrário, são os movimentos da vida como encontro e finitude que apontam o conhecimento como relação: conhecimento compreendido muito mais no âmbito de “entre-lugares” entre “nós” e o “mundo”, entre “nós” e os “outros” do que um lugar já instaurado. Logo, enquanto a razão excludente é prescritiva e inflada de saberes já dados, as novas racionalidades que vão se constituindo com as diferenças assumem esse lugar do aberto e do imprevisível.

Temos, porém, uma determinada concepção de ciência, nascida na modernidade, que influencia praticamente todos os âmbitos da vida contemporânea, como afirmamos outrora. E a educação especial certamente é um campo de saberes e fazeres profundamente influenciado por tais pressupostos. Estamos a falar aqui da ciência como um saber que interfere e regula profundamente as relações que estabelecemos com o mundo. Todavia, é fundamental ressaltarmos que estamos falando de uma compreensão de mundo estreitamente ligada a dimensão do domínio e da prescrição. Se formos, por exemplo, a concepção adaptacionista da educação especial, que encontrava-se politicamente tão em voga até poucas décadas atrás, como vimos anteriormente, mas que ainda deixa profundas marcas nas práticas e concepções de educadores ainda hoje (como percebemos ao longo das dissertações e teses que tomamos como objeto de análise) é crucial partirmos de uma crítica mais ampla que produza uma compreensão mais ampla das tensões históricas que se vão se circunscrevendo ao evocarmos outras formas de fazer-pensar-sentir a educação junto às diferenças. Se Heidegger já na primeira metade do século XX nos chama a atenção para uma profunda crise

da razão ocidental, assim como tantos outros pensadores também o fizeram, ele está nos apontando para o esgotamento de um modo de pensar que já não é mais potente, que não oferece respostas para os novos desafios que surgem a partir de um novo horizonte existencial que se anuncia. E se as diferenças e os diferentes entram aqui como parte constitutiva de uma nova história a ser criada, certamente a educação e, por conseguinte a própria educação especial, devem se repensar frente as críticas e a esses novos desafios da razão que aí se permeiam.

Assim, partindo de uma interrogação fundamental à própria analítica existencial podemos perguntar como o fenômeno da experiência humana pode ser pensado em seu âmbito mais originário e como isso ganha novas configurações quando ao invés do essencialismo homogeneizante buscamos uma relação vivencial frente à diversidade? É importante destacarmos aqui, inclusive, que não podemos falar em diversidade ou sujeitos da educação especial sem nos remetermos as próprias relações e experiências vivenciais que tem trazido à lume tal discussão. Em outras palavras, não é possível falar de inclusão sem nos voltarmos a duas dimensões essenciais que transbordam nessa conjuntura, a saber: a crise de um determinado modelo de racionalidade e os fundamentos experienciais e existenciais que na verdade sustentam tal crise e trazem à tona a urgente necessidade de se produzir outros saberes e fazeres conjugados a uma nova dimensão do próprio homem. E “ser-homem” é ser múltiplo, é poder-ser tantas dimensões possíveis que se inter cruzam: ser homem, mulher, branco negro, cego, surdo.

Por isso o *Dasein* (ser-no-mundo) é possibilidade que se dá nos encontros, não existindo, por exemplo, “o deficiente” como uma categoria autônoma em si, mas um determinado modo de produção existencial desse sujeito que é atravessado por sentidos que nunca são definitivos e que se cruzam com tantos outros sentidos possíveis. Eles são, desse modo, passagens possíveis dentro do universo da história como acontecimento e como encontro com

vários outros. Esse é um enorme desafio que fica para ser pensado inclusive para futuros trabalhos de pesquisa, já que a maioria das dissertações e teses que analisamos parecem não ousar em relação a repensar a própria dimensão da história e da história da educação para além de uma visão bastante linear da história. Deste modo, antes de considerar a legislação e os documentos oficiais como fontes da verdade sobre a inclusão, grande erro em que muitos desses trabalhos caem, talvez seja necessário provocarmos um estranhamento em relação aos mesmos, questionando, entre tantas outras coisas, que concepções de homem e de saber estão perpassando, mesmo que não explicitamente tais documentos. Caso isso não aconteça podemos cair seriamente numa fascinação normativa e tomar a inclusão não como um desafio a ser pensado e repensado, mas uma prática quase missionária a ser objetivada. Se tomamos o inusitado e a surpresa como fundamentos ontológicos de uma história em construção certamente estamos falando de movimentos e acontecimentos transgressores e se a legislação sobre a educação inclusiva é um marco histórico de grande importância social ela certamente não deve ser vista como caminho de chegada e muito menos como um olhar aliciador que nos capture. Existem movimentos de tensão, agitação e inquietação no interior das escolas que estão para além de qualquer prescrição, inclusive no âmbito legal. A educação *de-para-com* as diferenças nos lançam para o âmbito do ousado, do indeterminado e da descoberta. Isso as dissertações e teses deixam bastante claro.

Entretanto, muitas dessas descobertas são aprisionadas por prescrições apriorísticas que ainda parecem buscar o paradigma cartesiano das certezas, buscando, ao invés de questionar aquilo que está dado, a reafirmar aquilo que muitas vezes está legalmente amparado. Se falamos numa racionalidade transgressora frente a produção de novas formas de vida junto aos sujeitos da educação especial, devemos nos perguntar até que ponto estamos indo além, provocando, expondo a ferida e não buscando estancá-la a partir de princípios normativos tomados sem questionamentos mais radicais? Se falamos aqui em transgredir esse processo deve começar pelo próprio estranhamento daquilo

que consideramos ser categoricamente inclusão. Existiria uma inclusão “para todos”? Quem seria esse “para todos”? Seriam algo como os dados estatísticos que afirmam com ênfase que a inclusão nas escolas “está aumentando”? Esse “para todos” não seria uma grande armadilha ligada ao universo da impessoalidade que Heidegger tanto critica? Para provocar talvez não fosse interessante, ao invés de afirmarmos uma escola “para todos”, construirmos muitas formas de educação, dentro dessa escola regular que temos, que produza encontros entre as singularidades de muitas formas de ser? A noção de “para todos”, tão repetida nas dissertações e teses, não nos remeteria a um universalismo que nos conduz a um encantamento retórico de cunho idealista? Se a fenomenologia existencial de Heidegger procura fugir do idealismo é porque, ao invés de um certo enfeitiçamento transcendental, devemos assumir o singular e a surpresa como elementos de uma história encarnada e vivida e não de uma história idealizada. Devemos estar atentos para que a inclusão não se torne não somente uma prescrição sócio-política, mas também uma história idealista, fundindo, perigosamente, o ideal e o prescritivo.

Os fenômenos que se revelam em nosso ser-estar no mundo e a partir dele se dão a partir de um sentido unívoco que habita um sujeito, mas de sentidos provisórios, conflitantes e mesmo paradoxais que se cruzam a partir das experiências do existir e do fazer-se com o outro. E isso, especialmente para uma educação a ser pensada-vivida com as diferenças, tem uma consequência avassaladora que, como vemos, aparecem nas teses e dissertações com as quais buscamos dialogar. Porém, se as dissertações e teses narram e descrevem experiências que nos levam a perceber os movimentos de tensões frente a esses sentidos múltiplos e encarnados existencialmente, vemos, por outro lado que esses mesmos trabalhos acabam muitas vezes presos a uma forma de pensamento ainda muito arraigada no paradigma moderno, seguindo uma linearidade que pode conduzir a um desperdício das próprias experiências possíveis, como diria Boaventura de Souza Santos.

Talvez um primeiro passo para que futuros trabalhos de pesquisa avancem seja partir do próprio questionamento do que seja educar. Na grande maioria dos trabalhos essa ideia parece já estar concebida, parece estar dada. Se a escola é o lugar por excelência no qual vivemos a experiência do educar, ela é, ou deveria ser, por outro lado, um espaço bastante fecundo para se questionar o que seria esse educar. Afinal, como a entrada dos sujeitos considerados “diferentes” na escola e as novas experiências e encontros que aí vão se dando, e os estranhamentos que daí vão emergindo, como não pensar uma mudança radical na própria auto-concepção que historicamente vamos construindo a respeito da escola? Falar de noções já dadas do que é escola e do que é educar sem maiores questionamentos não seria cair no sono e nas armadilhas da razão excludente? Neste sentido ainda não poderíamos cair na armadilha das relações de poder que se produzem a partir de uma certa idolatria daquilo que já está dado, que está estabelecido em espaços diversos, seja na escola, nos livros e na própria academia, negando muitas vezes as contradições e paradoxos que seus discursos prontos podem trazer frente às experiências vividas que nos lançam a outros olhares além dos que estão dados.

Construir outros modos de educar é estar em meio a esse movimento de perplexidade e espanto frente ao “diferente” que, de algum modo, nos interpela e nos questiona de modo profundamente indagador. Um vendaval ontológico anuncia-se no momento em que, sendo confrontado com outros modos de ser tão diferentes de mim, mergulho no maior dos questionamentos que podemos produzir enquanto seres existentes: quem sou eu frente a esses outros aparentemente tão distintos, tão estranhos? O verdadeiro disparador dá-se, como vemos nas dissertações e teses por nós pesquisadas, no momento em que nós mesmos nos colocamos como estranhos, despertando de um sono no qual nos percebíamos como um ideal de normalidade. Aliás, esse ideal de normalidade é alimentado exatamente quando produzimos uma racionalidade preguiçosa, conformativa e repetitiva. Ou seja, quando temos um padrão de normalidade já dado não precisamos nos dispor ao trabalho de produzir outros

modos de ser-pensar o mundo e as relações nele estabelecidas: conformamos-nos e repetimos o que está dado e prescrito.

Todavia, se o movimento da vida está atravessado pela transformação contínua produzida no e pelo encontro com as diferenças podemos perceber que essa razão preguiçosa, conformativa e repetitiva será confrontada a todo momento a despertar de seu sono dogmático. Nesse sentido a angústia assume um papel fundamental, pois ela desperta, produz incômodo. Aqui, portanto, a filosofia, e mais especificamente a fenomenologia Heideggeriana, podem nos fornecer provocações de extrema importância para refletirmos a educação especial na perspectiva inclusiva. Devemos lembrar, como bem faz Heidegger ao longo de sua obra “ser e tempo” que o homem, enquanto ser-no-mundo (*Dasein*), é também vazio, movimento de (re)fazer-se nos encontros e caminhos de um mundo que, se por um lado já encontra-se constituído, por outro lado não está acabado. Dessa forma, se temos hoje uma educação historicamente constituída por princípios excludentes, é importante estarmos atentos para o fato de que essa mesma educação é produzida por seres humanos em constituição, angustiados com os novos desafios colocados por um novo horizonte histórico que se anuncia, fomentador das diferenças, e que nos convida a novos caminhos, novas formas de pensar-fazer, novas formas de existir-ser-sentir.

Refletindo ainda a relação que se entrelaça entre conhecimento e relações de poder, Nietzsche, segundo Fogel (2003), tornou-se um grande *provocador* de tal questão. Buscando problematizar os lugares de poder que são instaurados e instituídos na produção do saber Nietzsche buscará inverter, de forma provocativa, o modo como a questão do conhecimento e a verdade eram colocados até então a partir de toda uma tradição epistemológica que se construiu a partir da sociedade moderna. Ao invés de perguntar “o que é conhecimento?” e/ou “o que é a verdade?”, Nietzsche desloca essa questão,

fazendo-nos as desconcertantes questões: “[...] *Para que a verdade? Por que verdade, por que conhecimento?*” (FOGEL, 2003, p. 57).

A questão da verdade e do conhecimento é interrogada aqui partindo de uma perspectiva gnosiológica que inevitavelmente nos conduz a um horizonte valorativo, axiológico. Não existiria, portanto, a produção (e a valorização) de (determinados) saberes sem que houvesse interesses, tomando esse termo aqui em sua acepção mais ampla, que circunscrevem, constroem e negociam esses *lugares-tempos-espacos* de produção, reprodução, velamento e desvelamento de determinados *saberes-fazer*s. Por trás de uma possível assepsia epistemológica fundada a partir de parâmetros ditos “científicos” que constroem regras, esquematizações lógico-categoriais e representações “purificadas” que produzem, de acordo com Fogel (2003), “um plano liso, sem rugas, sem arestas”, Nietzsche produz uma grande fissura ao nos perguntar, em seu tom demolidor³⁷: “[...] *Para quê? Por quê? Por que não-verdade? Por que não-saber? Não-conhecer? Por que não ‘in-segurança’, ‘in-certeza’?*” (FOGEL, 2003, p. 58). Ao nos colocarmos numa perspectiva de *conhecer-ser-criar-se* a partir do encontro com aqueles que historicamente foram excluídos dos espaços desses saberes institucionalizados, devemos, a partir de um movimento de desconstrução, questionar a própria ideia, já em nós incorporada até mesmo em um plano não consciente, do saber como único, certo e seguro.

E se pensamos na finitude como característica fundante do homem como *Dasein* e nos novos movimentos existenciais que vão sacudindo aquilo que antes estava pré-estabelecidos não seria essa ideia de consciência moderna

³⁷ Fogel (2003), fazendo uso do mesmo tom provocativo legado por Nietzsche, nos faz perceber essa vontade de verdade como análoga a vontade de poder. Desse modo, essa busca aparentemente neutra e asséptica representaria, na verdade, “[...] *vontade, busca de certeza, de segurança, de controle e de apoderamento – enfim, vontade de auto-asseguramento a todo e qualquer preço*. É ‘isso’ que em nós quer dizer ‘verdade’. O problema, o grande problema é a obsessão, é o furor de certeza e de segurança a todo e qualquer custo” (FOGEL, 2003, página 58).

uma espécie de inversão, do adocimento da razão em seu sentido mais pleno, como tão bem apontou Nietzsche? Isso porque carregamos como certeza a ideia de que pensamos “para dentro” enquanto o movimento de pensamento é exatamente “para fora” – não existiria um centro, que seria supostamente o sujeito, mas existiram muitos centros, que seriam sim, as relações que estabelecemos não como sujeitos mas como seres-no-mundo, carregadas de possibilidades tanto de se criar e produzir novas formas de vida quanto de relações de poder engessadas a partir de discursos e práticas pré-definidos que demarcam lugares: o lugar do especialista, o lugar do técnico, o discurso do discurso já elaborado que seja a inclusão, por exemplo. As dissertações e teses esboçam essas questões, mas parecem não conseguir de fato radicalizar um olhar mais questionador, correndo o risco de ficarem à beira de um fascínio pelo instituído, pelo discurso institucionalizado, enquanto a proposta de produção de uma outra forma de vida pelas e com as diferenças para caminhar exatamente no sentido oposto, ou seja, no sentido do perigo, da ameaça, dos limites que possam provocar fissuras, fendas. O processo criador habita o risco e risco é a morada do imprevisível. Portanto, a escola que aposta nas diferenças para além de uma retórica política não estaria também lançando-se nesse imprevisível? Essa é uma questão de grande relevância que deve ser repensada por futuras pesquisas, já que os trabalhos até aqui produzidos parecem ainda não terem produzido espanto suficiente para interrogarem mais intimamente tais fundamentos.

Ao nos direcionarmos ainda ao encontro com os universos singulares existenciais desses sujeitos esbarramos com os limites de nossos próprios saberes³⁸ e podemos assim des-cobrir que é preciso desde já, como vem alertando Boaventura de Souza Santos, despertar de uma razão preguiçosa³⁹ e

³⁸ Podemos aqui questionar: será que o saber técnico e o acadêmico são suficientes para concretizar toda proposta de inclusão que estamos construindo a partir do horizonte histórico que está se construindo no Brasil na conjuntura educacional atual?

³⁹ Por isso o esforço intelectual feito por Boaventura dos Santos no sentido de uma crítica da razão indolente.

pretensamente onipotente. Nesse aspecto, então, despertar para o desvelamento de novos *saberes-fazer*s que emergem a partir das relações criadas a partir dos próprios movimentos singulares da história significa também assumir a condição da finitude dos saberes que trazemos conosco.

Quando Heidegger (2008) coloca o homem como um ser finito, ou seja, um *ser-para-a-morte* que encontrará um modo de vida autêntico a partir do instante em que ele assume essa finitude⁴⁰, podemos aqui construir uma analogia com a própria questão do conhecimento, pensado-o como uma construção que é criada a partir de um horizonte antropológico: conhecer é assumir esse saber como uma dimensão finita, sempre provisória, como uma possibilidade entre tantas outras. O encontro com o outro, com os outros, com os diferentes permite, em um primeiro momento, desvelar o não-saber, o des-conhecimento. Saber e não-saber, enxergados a partir desse horizonte hermenêutico, não são lugares antagônicos, mas são complementares, pois é assumindo-se no não-saber que potencializo as perspectivas que emergem de outros saberes. Pensar a educação inclusiva em tal perspectiva pode potencializar os encontros e relações abrindo novas perspectivas epistemológicas em que, ao mesmo tempo procure distanciar-se da razão proléptica que Boaventura critica, crie novos modos de *saber-ser* a partir do encontro de seres históricos, finitos, existenciais.

⁴⁰ Essa relação entre a finitude e as suas possibilidades potencializadoras em termos existenciais (especialmente com a noção de cuidado como abertura ao ser, ou seja, como abrir-se às possibilidades que vão se desvelando a partir dos encontros) são magistralmente colocadas por Nunes (1991) quando ele nos faz entender que “[...] em Ser e Tempo, o crucial significado da compreensão da morte tanto para a determinação fenomenológica do cuidado quanto da *temporalidade* (*Zeitlichkeit*). Compreender a morte, enquanto possibilidade extrema é ir ao seu encontro numa decisão *antecipadora* (*Entschlossenheit*), fulcro das escolhas existenciais, que libera o nosso mais próprio poder-ser. Confirmado esse poder-ser pela consciência moral – a voz ou vocação que nos convoca a nos apropriarmos de nós mesmos -, o *cuidado* autêntico, antecipativo do fim, *abre* para a possibilidade, a qual esgota a compreensão do ser a que serve de fundamento” (NUNES, 1991, página 111).

A própria separação sujeito-objeto (que pode ser também traduzida pela separação homem e mundo) é intensamente criticada pela compreensão fenomenológica de mundo, em especial sob a ótica Heideggeriana delineada na analítica existencial da obra *Ser e Tempo*. Essa relação sujeito-objeto, na verdade, “oculta em si mesma tanta verdade quanto vazio. De resto, o sujeito e o objeto de nenhum modo se identificam como ser-aí e mundo” (HEIDEGGER, apud STEIN, 2001, p. 80). Como explicita Stein (2001), o *ser-no-mundo* não deve ser compreendido a partir de rupturas, já que se constitui como um fenômeno originário no qual não existiria nenhuma *separação a priori* – “sujeito” e “objeto” se cooperencem. Para um entendimento mais amplo dessa questão se faz necessário, de acordo com Stein (2001), irmos além de uma solução gnosiológica (*erkenntnistheoretisch*), transcendendo, assim, a própria polarização da teoria do conhecimento que se constituiu na discussão entre idealismo e realismo. Toda essa problemática, na verdade, está mergulhada na esfera originária que pode ser compreendida em Heidegger, segundo Stein (2001), como abertura do ser. Nesse sentido, Heidegger afirmará que:

[...] o homem nunca está primeiro aquém do mundo, como um sujeito, seja como ‘eu’ seja como ‘nós’. Ele também não é nunca primeiro e apenas sujeito que também, sempre simultaneamente, se relaciona com os objetos, de tal modo que sua essência consistiria na relação sujeito-objeto. Muito antes, o homem é primeiro ek-sistente em sua essência na abertura do ser. Esta abertura ilumina o ‘entre’ em meio ao qual pode ‘existir’ uma ‘relação’ entre sujeito e objeto. (HEIDEGGER apud STEIN, 2001, p. 80-81)

Portanto, é essa “abertura” (enquanto desvelamento do mundo, que é sempre mistério, é sempre descoberta) que nos coloca não como detentores de alguma certeza, mas como habitantes e intérpretes de um mundo que é sempre mudança, movimento. Nesse sentido, o poema “o outro”, de Carlos Drummond de Andrade (1987), nos faz perceber a verdade como enigma, como descoberta contínua trazendo consigo o movimento de desvelamento da verdade como *aletheia* e não como uma verdade assegurada na mera representação. Como nos diz o poeta:

Como decifrar pictogramas de há dez mil anos / se nem sei decifrar /
minha escrita interior?

Interrogo signos dúbios / e suas variações caleidoscópicas / a cada
segundo de observação.

A verdade essencial / é o desconhecido que me habita / e a cada
amanhecer me dá um soco.

Por ele sou também observado / com ironia, desprezo,
incompreensão / E assim vivemos, se ao confronto se chama viver,
unidos, impossibilitados de desligamento, acomodados, adversos,
roídos de infernal curiosidade. (ANDRADE, 1987, p. 29-30)

A ideia de *aletheia* (abertura, desvelamento) no campo da educação inclusiva, pode, inclusive, ganhar um sentido próximo ao de acolhimento – uma educação acolhedora. Acolher as diferenças para, assim, instituir novos modos de ser-saber a partir delas. Nesse aspecto, como destaca Jesus (2010) devemos pensar a inclusão a partir do movimento de uma educação acolhedora e aberta. E para que essa concepção possa de fato provocar mudanças na sociedade e, em especial, no cotidiano da escola, é necessário não nos prendermos a padrões e critérios rígidos, especialmente os estabelecidos e delimitados pelos denominados componentes curriculares, mas devem, ao contrário devemos estar atentos ao fato de que os conhecimentos aqui produzidos “[...] configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais” (JESUS, 2010, p. 232). Assim, como destaca Jesus (2010) a escola necessita estar preparada para que os conhecimentos aí produzidos possam ser produzidos, compartilhados e aprendidos por todos, sejam alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficientes ou portadores de altas habilidades/superdotação.

Trazendo algumas reflexões a partir de Boaventura de Souza Santos, Jesus (2010), ao vislumbrar a abertura de novas possibilidades em relação a novos caminhos e formas de educar a partir da diversidade, nos posiciona exatamente nesse entre-lugar, nesse espaço em aberto de onde pode emergir novas práticas e saberes que, tecidos e entrelaçados em sua complexidade a partir de um campo dialógico e plural pode oferecer os subsídios para a constituição de novas formas de racionalidade que nos permita, ao mesmo

tempo, ser e compreender – compreender e ser. *Desse modo, os diferentes campos do saber não se dissociam, mas antes se entrelaçam, se abraçam, tal como o movimento da própria existência no qual somos sempre a partir de outros que nos configura, que nos integra, nos desintegra.*

Entretanto, para que essas possibilidades se desloquem para a dimensão do cotidiano vivido produzindo novas formas de ser-estar produzindo novos saberes-fazer é preciso construir um outro olhar para essa mesma realidade, olhar esse que desvele novas pistas e movimentos, saberes e fazeres latentes, que revelam e ocultam, mas que, sobretudo, nos permita perceber que a realidade não é fixa, mas é dinâmica, processo, e é exatamente esse movimento belo do mundo e da própria vida que se revela uma verdadeira provocação ontológica, a saber, de que o devir produz consigo o ainda-não, o *por vir*. Nesse sentido, como explica Jesus (2010) “[...] Como nos sugere Boaventura de Souza Santos (2007), devemos buscar enxergar sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, isto é, a possibilidade de deslocamentos e ações, que ainda não pensadas ou instituídas, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais de futuro” (JESUS, 2010, p. 233). Ao buscar ainda trazer tal reflexão para o âmbito da formação docente, Jesus (2010) pergunta o porquê dessa necessidade, apontando, logo em seguida, que ela se constitui como uma grande questão:

[...] Porque precisamos garantir que a escola se configure como espaço de aprendizagem para todos os alunos, situação ainda não respondida pela educação desse país. Para tanto, dentre os inúmeros movimentos a serem feitos, torna-se necessário formar professores investigadores de novos/outros saberes-fazer docentes a partir de um olhar inclusivo. (JESUS, 2010, p. 233-234)

Desta forma, ao falarmos de um distanciamento de uma razão excludente devemos, do mesmo modo, salientar o distanciamento de qualquer interpretação ortodoxa ou estática da realidade, pois uma racionalidade aberta, que constitui e se desvela na e com a diversidade, constitui-se também como uma forma de racionalidade inclusiva, sempre aberta a potência criativo-

desveladora do movimento contínuo instaurado entre o ser e o saber, entre o saber e o existir. Devemos aqui ainda estar atentos para as possibilidades de ser-saber que ainda necessitam ser exploradas, fazendo do saber a eminência constante de um *saber-ainda-a-ser-sabido*. O conhecimento, portanto, não é mera representação do já sabido, mas uma geometria inacabada de diferentes tempos e espaços que se inter cruzam incessantemente, permitindo assim a configuração de novas formas, novas paisagens, novos (entre) lugares. Saber com um gosto de aventura. Aventurar-se como um entregar-se às diferenças. Saber-entrega, saber entregar-se. A diferença como um jogo saboroso de entrega na qual colocamos em risco qualquer sentido pretensamente unívoco de identidade. Risco que nos lançamos em busca de *epistemes* latentes que reelaboram-se ao sabor de pulsões que se encontram entre o saber e o não-sabido, entre o saber-sentido, o saber-vivido. *Episteme* de Eros: *Sapere* como solo originário do saber como saborear.

E nesse movimento de saber como saborear, é importante desenvolvermos a capacidade de perceber que a vida é feita constantemente de buscas. Buscas com respostas provisórias. Não que a verdade seja puro relativismo. A verdade é algo que vivemos, sentimos, buscamos compreender, mas que de alguma forma sempre nos escapa. Somos movidos por algo que nos inquieta, que nos constrange de repente a nos assumirmos no lugar do não *sabedor*. Mas a mágica do saber e do aprender não estaria exatamente em não termos a resposta no começo? Como disse outrora a alma sensível de Clarice Lispector no livro “A hora da estrela” (2008) “Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever” (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Tomando para nós esse pensamento de Clarice Lispector, devemos pensar que a razão viva se aproxima de uma escrita inacabada, movida pelo desejo de se construir algo novo, de reinventar sentidos, de desvelar uma nova história. Se na filosofia de Heidegger falamos do acontecer como movimento do próprio desvelamento, temos nesse acontecer, nesse suceder, a aurora que se abre

para um novo horizonte de sentido. A mágica e o brilho do fazer e de nos fazermos mediante o acontecimento das coisas, de um mundo que emerge sempre novo diante desse movimento. A história não é o fim e nem o começo. Não é estrutura exterior, forma moldável estruturada e estruturante de sentidos pré-estabelecidos. É, antes, horizonte de abertura que nos fala de algo que somos desde que existimos. Retornando a aguda intuição sensível de Clarice pensamos: “[...] Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da história já havia monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato” (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Por tudo isso, uma das características centrais dos novos modos de racionalidades que desvelam a partir de uma razão sensível e aberta às diferenças é exatamente sua característica de abertura, pois ela não se caracteriza a partir de um fechamento em si mesma ou na produção de respostas acabadas. Antes de ser alguma forma de conclusão, ela nos aponta para um questionamento radical que se origina não em alguma forma de “auto-questionamento solipsista”, no qual o busquemos “cartesianamente” o fundamento último da certeza, mas um questionamento que busque, na força do acontecimento e na auto-descoberta *de-para-com* o outro, a força dos modos criativos de ser e aprender que daí se desvelam. Provavelmente essa seja uma definição, não exata – pois, ao adentrarmos no terreno no qual se move os diferentes modos de ser e se fazer humano, não faz sentido buscarmos exatidão, sob o risco de cairmos nas armadilhas de uma razão excludente) -, mas bastante sensível e intuitiva em relação àquilo que chamamos nesse tese de novas formas de racionalidade constituídas partir dos encontros e fazer-se com as diferenças. Desse modo, a educação especial numa perspectiva inclusiva provoca uma revolução copernicana em relação à visão da própria construção das subjetividades. Trata-se, aqui, de não nos enxergarmos como centro, como modelo idealizado de normalidade, mas, lançando-nos ao universo dos outros (dos diferentes, dos considerados anormais), percebemos que a verdadeira descoberta, que o verdadeiro

desvelamento do conhecimento e do saber se dão a partir do encontro e da experiência entre o eu e o outro, ou entre os eus e os outros, pois somos plurais e nos (re) fazemos um pouco mais a cada encontro, que torna-se aqui uma (auto)descoberta, um desvelamento, um descobrir a partir da outridade.

Em seu estilo aforismático, provocativo e sempre nos projetando não para uma ideia pronta, mas para o impulso do pensamento como devir, Nietzsche, No § 243 de aurora (2004), Nietzsche nos lança o seguinte paradoxo: “Se procurarmos observar o espelho em si, nada descobrimos afinal, senão as coisas nele. Se queremos aprender as coisas, nada alcançamos novamente, exceto o espelho – Eis a história universal do conhecimento” (NIETZSCHE, 2004, p. 169). Ou seja, buscando interpretar esse aforismo partindo de nossa discussão podemos afirmar que se o homem, como espelho, reflete tudo que está a seu redor, todas essas coisas, por outro lado, refletem o próprio homem, pois foram construídas por ele. Por isso, podemos afirmar, sem medo ou vergonha: o preconceito e a exclusão não são naturais, são produções do homem e refletem aquilo que nos tornamos. Falar da produção de novas racionalidades é falar de coisas que, por parecerem tão óbvias, que nem sequer são ditas, ficando no âmbito do velado – eis um aspecto fundamental de uma crítica à razão excludente.

Intimamente ligado ao processo de desvelamento de novas racionalidades ligadas aos novos saberes-fazer produzidos no âmbito da inclusão, eixo central de nossa tese, podemos nos referir aqui a processos de racionalidades criadoras, inventivas ou criativas. Não uma criação isolada, como nosso imaginário constrói acerca do cientista solitário que faz grandes descobertas em seu laboratório, mas um processo criativo e inventivo que se dá no encontro desvelador com os outros, nos quais as diversas lógicas existenciais se inter cruzam e recriam novas configurações epistemológicas, novas geometrias gnosiológicas que nos provocam a reinventar aquilo que há de mais fundamental entre os saberes: o saber como reaprender a ser-humano. Falar

de novas racionalidades a partir do processo de inclusão é colocarmo-nos no resgate e no cuidado (no sentido de Heidegger, como ressaltamos ao longo da tese) de nos reinventarmos numa razão sensível na qual busquemos ser-mais humanos. Ser-mais no sentido de transpor limites, de nos reinventar em um espaço de poder-ser entre a ética, a existência e o saber.

Enxergar a partir da dimensão sensível descrita acima requer repensar inclusive o fazer-pesquisa na área da educação especial. Ao refletir sobre as possibilidades e limites das pesquisas em torno da educação especial Baptista (2006a) mostra a necessidade de reconhecer a fragilidade dos instrumentos de pesquisa nesse campo de estudos. Ele chama a atenção, nesse sentido, para duas direções que vêm marcando as pesquisas nessa temática e que merecem ser analisadas com cuidado. A primeira diz respeito ao levantamento de dados quantitativos de alunos com necessidades educativas especiais que estão matriculados nas escolas de ensino regular sem que se busque procure conhecer quem são, de fato, esses sujeitos que estão adentrando nesses espaços. Afinal, para uma compreensão ampla do fenômeno da inclusão precisamos, segundo Baptista (2006a), ir além dos números, pois “[...] são necessárias análises de processos que tenham favorecido políticas de inclusão, seu cotidiano, suas práticas, suas diferentes vozes, suas contradições” (BAPTISTA, 2006a, página 27). Tudo isso deve ser levado em conta mesmo porque os números devem ser vistos aqui como indicadores, pois, se tomados isoladamente, “[...] podem nos oferecer pistas bastante ilusórias” (IBIDEM).

A segunda crítica toca nos estudos pautados na escuta que é dirigida aos sujeitos dessas pesquisas, especialmente os professores. Tem sido comum, conforme Baptista (2006a), estudos que, embasando-se nessa lógica de investigação, acabam se reduzindo a uma suposta viabilidade dos processos que levam a inclusão, sem problematizarem, assim, “[...] a complexidade do processo de produção de um discurso sobre o outro” (BAPTISTA, 2006a,

página 27). Como lembra o pesquisador, para considerarmos as palavras que são produzidas por nossos interlocutores devemos compreender que as mesmas são constituídas a partir de um território plural. Por tudo isso, quando analisamos dados quantificáveis ou manifestações individuais é preciso que os contextos de produção dessas informações sejam devidamente considerados até mesmo para percebermos o movimento de complexidade que esses fragmentos concentram enquanto partes indissociáveis de uma conjuntura mais ampla.

Os profissionais que lidam com a inclusão, como vimos ao longo deste trabalho, deixam muito claro em suas falas, sobretudo, o sentimento de angústia pelo qual são tomados em várias situações, sentimento esse que provém de uma certa sensação de nada, de não ter uma resposta, uma receita. Porém, é essa situação de angústia, essa disposição angustiada, que oferece a possibilidade de uma relação originária com a própria liberdade e, com ela, a possibilidade de desvelamento de um novo sentido, de uma nova relação disso que se mostra. A reflexão Heideggeriana nos leva a pensar nesses aparentes paradoxos que, em conjunto, instauram um sentido muito peculiar à noção de liberdade. Tal como expõe Gomes (2010):

[...] na articulação entre as estruturas da existência humana: angústia, nada, ente ou mundo e liberdade, uma clara distinção entre eles se percebe, sobretudo, uma nítida inversão ocorre no percurso. Em Heidegger, o *ser-aí* humano, na disposição de humor da **angústia** se suspende dentro do **nada**, nesta suspensão, se relaciona com o **ente** enquanto tal e conhece a **liberdade**.” (GOMES, 2010, p. 270)

Devemos ter em vista, entretanto, que o próprio pensamento ocidental, fundado sobre bases da lógica, é algo sem fundamento. Para Nietzsche (1983) a lógica produz o grande erro de universalizar aquilo que, apesar de ser semelhante, não é igual. Existe, assim, “[...] a tendência preponderante, porém, a tratar o semelhante como igual, uma tendência ilógica – pois não há em si nada igual -, foi a primeira a criar todos os fundamentos em que se assenta a lógica” (§ 111, página 201). Sendo assim, o próprio fundamento em que se sustenta o

conhecimento racional produzido no âmbito das ciências é ele mesmo suscetível de críticas ásperas tendo em vista que se apóia numa base frágil e enganadora. Interessante perceber aqui também que Nietzsche busca desconstruir os próprios fundamentos que defendem o saber científico como um saber neutro e longe de concepções valorativas. Todo saber – incluído aí a lógica, a filosofia e as ciências – é perpassado também por valores e crenças.

Desse modo, a neutralidade axiológica, que tanto fora defendida pelas ciências – em especial as ciências de inspiração positivista – torna-se uma grande ilusão. Por tudo isso, Nietzsche é considerado um pensador fundamental que abriu os caminhos para as críticas que foram trazidas pela hermenêutica posteriormente. Como afirma Hermann (2002) “[...] Um dos pensadores que contribui para instalar o radicalismo da dúvida é Friedrich Nietzsche [...] Nietzsche traz para o debate a idéia de ir além dos fenômenos e daquilo que é manifesto para apontar as infinitas possibilidades de interpretação” (HERMANN, 2002, página14). Grondin (1999), trazendo um termo criado por Paul Ricoeur, fala de Nietzsche como representante de uma “hermenêutica da suspeita”, termo que caracterizaria “[...] um estranhamento de interpretação, que se defronta, com desconfiança, com o sentido imediato, para conduzi-lo a uma inconsciente vontade de poder” (GRONDIN, 1999, página 44). Por tudo isso, poderíamos afirmar que Nietzsche possivelmente representa “[...] o primeiro autor moderno que tornou consciente o caráter fundamentalmente interpretativo de nossa experiência do mundo” (GRONDIN, 1999, página 41). Mais do que defender uma ciência meramente interpretativa o horizonte da interpretação estende-se a todas as ciências e também as próprias perspectivas de orientação da vida.

Todavia, como o plano da liberdade perpassa o universo ontológico do *Dasein*, não existe aqui nenhum determinismo *ad infinitum*, mas uma angústia originária que nos lança ao plano de outras verdades, outros sentidos que vão se desvelando a partir de outras experiências. E da mesma forma, o modo como

qualificamos esse sujeito vem dos encontros e relações estabelecidas que produzem movimentos sempre carregados de antagonismos e devires. Nesse aspecto, como vemos ao longo desta tese, os trabalhos de pesquisa que buscam ancorar-se na pesquisa-ação são um exemplo claro de como os encontros são produtores e/ou questionadores de verdades e, nesse aspecto, é impossível falar de inclusão sem remeter aos encontros e desencontros que produzem e/ou desestabilizam uma determinada ordem anteriormente instaurada. Se tivéssemos que traduzir tudo isso em uma frase certamente diríamos: “a verdade é desvelada no encontro e não é algo do sujeito”. Nem precisamos ir a grandes pensadores para entender isso. Basta uma leitura atenta e sensível para pesquisas que buscam interagir com o cotidiano das escolas de forma não apriorística, como é o caso dos trabalhos de pesquisa-ação produzidos no âmbito do PPGE-UFES, para compreendermos a inclusão como produção relacional, focando não no *cogito* do sujeito, mas no encontro entre diferentes seres humanos em constituição, diferentes “*Daseins*”. Afinal, o Dasein não é “*sujeito*” do real, mas, como alguém incompleto, é lançado a um certo real, que também é latente de possibilidades. Des-cobrir a si significa, para o homem, dentro de uma perspectiva de nudez ontológica, entregar-se a um mundo que é encontro, descoberta e finitude.

Podemos aqui apontar, inclusive, uma grave advertência de Heidegger ao humanismo moderno, de origem cartesiana, que coloca o homem abstrato e universal (compreendido como um modo subjetividade pretensamente universal) como centro do universo e da realidade, como sujeito-senhor do mundo. Ora, se o homem é o sujeito-senhor do real, pois esse real se encontra no sujeito, originando aí a ideia de uma metafísica da subjetividade - que perpassa toda a modernidade (e que Heidegger se propõe a combater veementemente) – isso significaria, como Nietzsche mostrou, que o homem moderno tomou o lugar do Deus onipotente que ele próprio havia criado anteriormente. Na verdade, esse domínio da subjetividade, instaurado pela filosofia cartesiana e aprimorado pela filosofia kantiana, produz um humanismo

antropocêntrico⁴¹ que leva, no fundo, a um verdadeiro processo de objetificação de todas as coisas do mundo que passariam, numa concepção Kantiana, pelas estruturas lógicas apriorísticas inatas ao ser humano. Exatamente por isso que Heidegger, como expõe Santos (2010):

[...] vê no humanismo e em suas pretensões antropocêntricas o latente 'domínio da subjetividade' (*Herrschaft der Subjektivität*), do qual resulta sempre a 'incondicional objetificação de tudo' (*unbedingte Vergegenständlichung von allem*). O tom com que Heidegger fala do humanismo – identificando-o com outros ismos, sempre requisitados pela 'ditadura da opinião pública' (*Diktatur der Öffentlichkeit*) [...] (SANTOS, 2010, p. 46).

Devemos chamar a atenção ainda para o fato de que essa ditadura da opinião pública colocada aqui está diretamente associada com a noção de impessoalidade em Heidegger que, por sua vez, torna-se um grande entrave quando colocamos o desafio de produzirmos relações autênticas que se distanciem dos padrões já instaurados de racionalidade como adequação. Provavelmente, esse é um elemento altamente provocador quando nos colocamos no caminho de outras formas de educação, tendo em vista que o modelo educacional vigente, extremamente ligado a essa lógica da impessoalidade tem produzido perversas relações de exclusão que, veladas sob o discurso da incompetência ou da ineficiência (tendo em vista que nas sociedades modernas vivemos o predomínio das ações sociais com relação a fins, como já enfatizou Max Weber, esse pessimista profeta dos tempos modernos), escondem a lógica da padronização típica em nossos “modos de sermos sujeitos modernos”.

⁴¹ “Para Heidegger, o humanismo é uma manifestação do pensar que perdeu o seu elemento – é o produto de uma linguagem desvinculada do ser e decaída em falatório e publicidade (Cf. SH, p. 151). O humanismo – enquanto movimento histórico-cultural fundado num discurso sobre o homem que se articula no interior desse modo de ser da linguagem (que é, sobretudo, recusa de sua essência) – nada mais é que o corolário antropológico da metafísica da subjetividade. A linguagem, encerrada nos limites da subjetividade, torna o homem senhor do ente à medida que ‘abandona-se a nosso puro querer e à nossa atividade, como instrumento de dominação do ente’ (SH, p. 152). Essa dominação dá-se quando ‘encontramos o ente como o efetivamente real tanto quando calculamos e agimos como quando procedemos cientificamente e filosofamos com explicações e fundamentações” (SANTOS, 2010, p. 45-46)

E se nos insurgirmos contra a razão excludente, devemos ter em vista, como apontamos em vários momentos desta tese, que a tradição que se instaura no ocidente, alicerçada a partir das bases idealistas de Platão ou mesmo em sua variante moderna, através do racionalismo de origem cartesiana, irá produzir modelos idealizados sobre a realidade da natureza, do mundo e do próprio homem, e, desse modo, julgá-los a partir desses mesmos parâmetros. Os processos de exclusão e de produção de justificativas “racionais” que são construídos ao longo da história a partir desses princípios idealizantes são quase inevitáveis. Buscamos medir a realidade efetiva através desse filtro ideal e, com isso, produzimos historicamente tudo que entendemos por “deficiências” sem, no entanto, percebermos a constituição moral, ética e metafísica que vem perpassando essa produção. Porém, para fugirmos dos tentáculos frios desse pensamento idealizante e produtor de exclusão talvez seja necessário ir à Nietzsche, na *Gaia ciência* (2001), quando ele nos lembra que que não somos aparelhos de objetivar ou produzir registros a partir de um corpo inerte, congelado, mas que devemos produzir pensamentos diretamente ligados à existência e as experiências concretas de um corpo vivo no mundo, na história e no encontro com outros corpos. Deveríamos, assim, aprender a “parir” tais pensamentos em meio à dor, ao prazer e ao sangue que formam aquilo que há de mais fundamental quando falamos de um pensamento-vivo, a de que o pensar e o sentir não são pares opostos, mas se entrelaçam produzindo isso que o homem sempre foi: alguém que une pensar e sentir.

Ao colocarmos um determinado modelo de racionalidade fria e onipotente (características da razão excludente) em um altar, no lugar do Deus destronado, tornamo-nos seus servos. Que vontade seria essa que nos arrebatava transformando em deuses tudo aquilo que se distancia de nós? Por que uma necessidade tão forte de uma transcendência que se constitui de forma tão verticalizada, distanciando-nos daquilo que criamos para, em seguida, transformarmos nossas criações em verdadeiras máquinas de alienação, negando nosso mundo do aqui-agora, cheio de possibilidades que se anunciam. Como proclama Nietzsche na *Gaia ciência* (2011):

Der Nächste

*Nah hab den Nächsten ich nicht gerne:
Fort mit ihm in die Höh und Ferne!
Wie würd' er sonst zu meinem Sterne?*

O próximo

Não gosto de ter o próximo perto:
Que vá para longe e para bem alto!
Se não, como se tornaria ele meu astro?

(NIETZCHE, 2011, p. 30)

Já no próprio prólogo de “A Gaia ciência” (2011), Nietzsche nos incita a questionar esse mal gosto de apreender a verdade de um modo totalizante, coisificado. É preciso aprender a não-saber – *não-saber* para sempre sabermos novamente. Saber como busca que não cessa. Se a arte revela porque ela desnuda o real, revelando o próprio abismo como fundamento – pois nosso chão é sempre provisório, sempre uma ponte frágil diante de um universo quase desconhecido de experimentações ainda não sentidas-vividas (experimentações a serem vividas-experimentadas). A “verdade a todo custo” custa a própria verdade. Colocamos aqui em risco o seu sentido mais pleno de desvelamento, de entrega, de escuta. A lógica moderna não mais desvela, pois está segura de possuir o real; também não mais se entrega, pois está mais preocupada em dominar o real do que entregar-se às experiências e experimentações possíveis; e, por fim, não escuta, pois como já possui respostas oficiais, “cientificamente comprovadas”, não vê a necessidade de estar a escuta do mundo, dos sons dos homens que simbolizam suas alegrias, suas paixões e incertezas diante desse abismo aberto que é o real. Nas palavras de Nietzsche (2011):

[...] Algumas coisas sabemos agora bem demais, nós, sabedores: oh, como hoje aprendemos a bem esquecer, a bem *não-saber*, como artistas! E no tocante a nosso futuro: dificilmente nos acharão nas trilhas daqueles jovens egípcios que à noite tornam inseguros os templos, abraçam estátuas e querem expor à luz, desvelar, descobrir, tudo absolutamente que por boas razões é mantido oculto. Não, esse mau gosto, essa vontade de verdade, de ‘verdade a todo custo’, esse desvario adolescente no amor à verdade – nos aborrece: para isso somos demasiadamente experimentados, sérios, alegres,

escaldados...*Já não cremos que a verdade continue verdade, quando se lhe tira o véu...* (NIETZSCHE, 2011, p. 14-15)

Como Côtres (2010) nos chama a atenção, Nietzsche já pronunciou outrora que as mais elementares categorias da metafísica permaneceram, ao longo da história do pensamento, não conhecidas, o que tem conduzido a uma compreensão não saudável da própria vida. Dessa forma, “[...] da separação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, até a supostamente evidente noção de ‘unidade’, são inúmeros os artefatos de negação da vida que silenciosamente deixaram para trás a humanidade de suas ‘verdades’” (CÔRTEZ, 2010, p. 52). Falamos aqui, portanto, de uma verdade pautada num princípio identitário que recusa esse movimento do devir tão característico da realidade. E se o saber se produz junto ao movimento da vida, ao negarmos esse princípio do movimento “[...] a própria vida torna-se algo sem valor, ‘mentiroso’, pois não é como deveria ser, uma vez que se esquivava de fixar-se em um sentido último ou unívoco” (IBIDEM).

Na angústia, todavia, somos lançados a força bruta que nos lança à própria ausência de um fundamento último das coisas. Uma onda que varre toda nosso chão ontoteologicamente constituído nos retirando de nossas certezas cotidianas e nos entregando a uma série de interrogações. E essa interrogação violenta, homicida assumida das respostas já prontas, dos modelos estabelecidos e das representações enquadrantes-enquadradoras, mistura-se ao próprio sangue do educador-pesquisador-pensador. Sangue que é espírito, que é entrega, abismo aberto à beira de uma nova aurora que se anuncia, mas que ainda não chegou. Como ressoa a navalha verbal de Nietzsche “De tudo que é escrito, gosto somente daquilo que alguém escreve com seu próprio sangue. Escreve com sangue e experimentarás que sangue é espírito. Não é fácil compreender sangue alheio; odeio leitores preguiçosos” (NIETZSCHE, apud FOGEL, 2003, p. 164). Desse modo, nos permitimos afirmar que o pesquisador ousado vive o pensado, ou melhor, sente o que pensa e o sente com o calor de seu sangue. Sangue é vida, pulsão, desejo. Conhecer é

transbordar-se naquilo que pulsa em nós – esse nós tão carregado de eus, mins e outros. Alteridades pulsantes, cheias de movimentos e de reinvenções.

Longe de qualquer forma de idealização platônico-Cartesiana, produtora de uma mecanização do saber em formas perfeitas, estáticas e frias, produtoras da inércia e da preguiça do próprio pensamento moderno a busca de novas auroras que apontem essas novas formas de ser-saber exige sangue e suor. Não há espaço para preguiça. O caminho que nos conduz ao outro, que nos conduz aos outros, exige longo esforço, uma longa jornada de entrega, de encontro, de busca de compreensão, de superação de nossos próprios limites, de superação da metafísica egoísta, do sentimentalismo igênuo, que carregado de um espírito a-crítico, serve muito mais de uma justificativa pelega para não provocarmos mudanças mais profundas na própria concepção dos sujeitos com deficiência, criando-se, assim, políticas assistencialistas muito mais misericordiosas do que politizadoras. Fugindo a tudo isso devemos nos voltar para uma busca radical do próprio pensar, não olvidando que esse pensar não habita somente no plano das ideias e menos ainda das idealizações, mas brota dos encontros, dos fazeres cotidianos, da ação, da pesquisa em seu movimento de desvelamento.

Por tudo isso, devemos ressaltar que os pesquisadores no campo da educação inclusiva e da diversidade com os quais dialogamos não buscam o paraíso perfeito das formas, mas antes, buscam a própria sinestesia do pensamento: antes de chegar ao papel, antes de serem artigos, dissertações ou teses, as palavras aí colocadas foram experiências, encontros, sinestésias. Corredores de escolas, sons das sinetas, crianças correndo, lágrimas salgadas daqueles que se angustiaram, risos ruidosos daqueles que alçaram algo, a imagem triste daqueles que encontravam-se excluídos. É preciso perceber que essas teses e dissertações não são apenas folhas de papel, mas revelam a própria sinestesia do pensar através do pesquisar. É preciso se deliciar – antropofagia do pensar-fazer. Pensamento-ação devorando-nos numa hermenêutica da entrega e

revelando que os sentidos entre o leitor e o texto são múltiplos, abrindo a história como possibilidade de ser recriada e reinventada, pois como afirmam Vasques e Moschen (2012):

[...] Rastros e traços que por si não constituem uma narrativa histórica, mas que demarcam certas trajetórias e possibilidades. A narrativa histórica é a ficção que se constitui a partir desses rastros. É nesse campo, não localizável e não sabido, borrado, mas operante, que a leitura torna-se possível. O ato de ler pode ser compreendido como o visitar destes rastros. Implica percorrer os traços, as linhas, as margens, as pausas propostas pelo autor. Trilhar suas sequências, gerando outros e novos sentidos. O sentido é um efeito do encontro entre o texto e o leitor. É uma criação. Nessa medida toda leitura é de certo modo a escrita de um novo texto. Ela revela, sim, algo do texto, mas muito especialmente põe em causa o leitor e o lugar desde onde aborda o escrito. (VASQUES, MOSCHEN, 2012, p. 441)

Uma questão-chave que devemos destacar é que pensar a produção coletiva vivida-sentida-compartilhada da verdade a partir da perspectiva inclusionista significa negar veementemente a verdade como adequação, ou seja, como *adequatio rei et intellectus*. Devemos ter bem claro ainda que o sujeito não é mera substância, mera *res cogitans*, em uma acepção cartesiana. A ontologia do humano é a ontologia do inacabamento. Isso nos conduz inevitavelmente a uma geometria do ser-mais, do ser-para além do já instaurado. O homem é constante ultrapassagem de si porque não se encontra localizado no território da geometria exata, da forma geométrica perfeita. Sua imperfeição, podemos afirmar numa elaboração bastante “Heidegger-Nietzschiana”, é sua salvação. Se os desvarios de perfeição historicamente constituídos produziram modelos antropológicos idealizados que escravizaram/dominaram todos aqueles que ali não cabiam, produzindo formas perversas de racionalidades como a razão proléptica e a razão metonímica, como colocou Boaventura de Souza Santos, podemos afirmar que o desafio ético trazido pela noção da diversidade instaura um plano-horizonte de produção de outros sentidos, de outras relações para além deste modelo idealizado de humano, para assim nos tornarmos ainda mais humanos. Assumir o inacabamento é fundamental quando nos

deslocamos para um horizonte de produção de uma educação *de-para-com* as diferenças e os diferentes.

Falamos assim de circunferência ontológica na qual se abraçam as dimensões de uma ética e, mais ainda, de uma ética para a diversidade e partindo da diversidade. Ou seja, partir da diversidade não é somente produzir saberes para a diversidade, mas, sobretudo, produzir saberes para a diversidade partindo dos movimentos existenciais da própria diversidade. É produzir encontros, multiplicar experiências, abrir os espaços da multiplicidade de olhares e interpretações. É de fundamental importância ressaltarmos isso, pois essa parece ser uma questão central que as pesquisas do PPGE-UFES sobre educação inclusiva nos possibilita perceber: a de que a diversidade e a inclusão só podem se realizar plenamente numa produção coletiva que reafirme uma tensão ontológica como condição *sine qua non*. E nesse movimento não cabe adequação, não cabem enquadramentos. Cabem negociações provisórias, marcadas sempre por um *ainda-a-ser*, marcadas pela força e pela beleza da imperfeição que sempre permite um ser-mais, um ir-além, nem que para isso tenhamos que saltar.

O salto é este lugar por excelência que nos distancia da segurança que petrifica, que é regida pelo medo. Saltar é lançar-se ao desamparo, indo em busca daquilo que é tão originário no homem: a interrogação de sua própria condição de existência. Por tudo isso “[...] No salto, em que se deixa para trás toda e qualquer segurança da existência, seja verdadeira ou presumida’. É o salto que lança o homem ao desamparo, mas o repõe em seu lugar original, lugar de ‘um projeto contínuo de negociação entre forças mal definidas’, lugar necessariamente vazio para acolher a pergunta: Por que existe alguma coisa em vez de Nada?” (GAIO, 2008, p. 40-41). Perpassar e refazer a própria experiência do Ser enquanto fundamento nos (re)conduz a esse salto que nos leva a perguntar novamente aquilo que parecia tão óbvio, reinterando, restaurando sentidos (significados) a serem sentidos (no sentido de afetar,

direcionar). Nesse aspecto, “[...] temos que fazer novamente a **experiência** do Ser desde o fundamento e em toda a amplitude possível de sua Essencialização”. Re-instaurar, reiterar, buscar de novo a pergunta. E sempre de novo, lançar-se ao novo, re-petição, abertura ao ser.” (GAIO, 2008, p. 41)

É importante, ainda, para produzirmos uma educação interligada ao movimento e dinâmico de novas formas de racionalidade, que se conjugam ao movimento da própria vida, colocarmo-nos no lugar da obediência, como podemos perceber ao longo das experiências trazidas pelas dissertações e teses. Falar de obediência aqui não é colocar-se num sentido de submeter-se à vontade ou arbítrio de alguém com o qual estabelecemos uma hierarquia a partir de relações de poder. Obediência aqui é saber escutar, saber obedecer quando somos tocados por uma força que torna algo visível, desencoberto, desvelado. É força que transcende o já desbotado e segue a força do encontro, do acontecimento. Sair dos enquadramentos é colocar-se na escuta e entregar-se à nova possibilidade que se instaura e que é tecida, colorida pelo afeto compreendido como disposição a essa relação que se constitui como acontecimento. Um pintor, um ator ou qualquer artista, para fazer sua arte deve ser obediente àquilo que o move. O grande artista não se enquadra, nem copia meramente. Muito pelo contrário. Produz sempre o novo a partir da escuta, porque escuta é entrega que vem de um incômodo, uma provocação, aquilo que nos toca:

[...] Criação é coisa de *escuta* - de escuta e de *obediência*. Por escuta e obediência entender-se-á a dimensão de *entrega* e, na e desde entrega, *participação* na força e na evidência da possibilidade que se põe, se ex-põe e, então, graças à escuta e à obediência, se impõe. Quer dizer, dá-se, faz-se criação quando um homem, já tocado e tomado pela força ou pelo poder de transcendência, se faz consentimento, aquiescimento, que é escuta e, na escuta, obediência e, assim, deixa-se usar pelo que *precisa* aparecer e fazer-se visível, isto é, tornar-se real. Dá-se criação quando o homem se permite, se deixa ser o caminho disso que pode, e então *precisa*, ser. (FOGEL, 2007, p. 35)

Acreditamos que uma educação produzida a partir das perspectivas das diferenças traz um sentido semelhante. Para criarmos (criar!) novas formas de ensino-aprendizado junto a esses sujeitos devemos antes de qualquer coisa nos colocarmos no lugar da escuta. Essa é uma questão fundamental que muitos trabalhos de pesquisa com os quais dialogamos parece nos apontar, embora muitas vezes não explicitem isso. Quando falamos em produzir uma outra educação é preciso não cairmos nas receitas, nos enquadramentos. Aquele que enquadra, não escuta, pois seus ouvidos estão fechados para qualquer coisa que transcenda aquilo que já foi prescrito. Interessante percebermos que as dissertações e teses produzidas no âmbito do PPGE-UFES, especialmente aquelas que adotam a pesquisa-ação como caminho metodológico, vão num sentido exatamente oposto a qualquer forma de prescrição. Elas buscam esse escutar e, junto a esse escutar, buscam um fazer, ou melhor, um *fazer-com*. São trabalhos nos quais emergem acontecimentos, que buscam nesse movimento do acontecer enquanto escuta-tessitura junto aos outros um catalisador na produção e no desvelamento de outras racionalidades que ressignifiquem a própria ideia de conhecimento e do ato de ensinar que torna-se sempre um *ensinar-aprendendo*.

Impulsionados pela angústia de uma busca pelo outro que, no fundo, é uma busca por nós mesmos tendo em vista a incompletude que nos funda como seres-no-mundo, vemos que o processo de inclusão dos sujeitos da educação especial nas escolas de ensino regular aponta para a urgência de uma razão sensível, de um *lógos* que se produza a partir dos encontros e da abertura aos outros possíveis. Desse modo, entendemos que isso só é possível a partir da produção de outras racionalidades que busquem nas existências concretas, na força dos acontecimentos e das relações vividas-sentidas-refletidas a partir das diferenças o lugar de produção e emergência de novas formas de saber que devem conjugadas com as diferentes formas de ser: *ser-saber*, *saber-ser*. Não falamos, portanto, de um sujeito universal, abstrato, mas de modos de ser que conjugam diferentes lógicas existenciais. Saindo de um plano cartesiano que se funda na ideia do “Penso, logo existo”, nos permitimos abrir um espaço herético

de transgressão (porque pensar na produção de novas racionalidades é, antes de qualquer coisa, instaurar espaços transgressores, como vemos ao longo das dissertações e teses com as quais dialogamos) e afirmar um outro lugar que no qual podemos dizer: “Existo, logo penso-sentindo”. Não existe um pensar dissociado de um sentir e de um dar sentidos ao mundo que nos circunscreve e nos constitui. Todavia, falar de uma razão sensível é também falar de abertura, de estar aberto a outros sentidos a esse mundo que compartilho com tantos outros. Se a vida é feita de encontros e acontecimentos é nessa dinâmica que vamos conhecendo o mundo, as coisas e tudo mais. A produção de novas formas de racionalidades, alicerçadas no fundamento de uma razão sensível, devem buscar os seus rastros constituidores nesses encontros e nesses acontecimentos. Esta é, possivelmente, a grande pista que estes trabalhos de pesquisa vêm nos apontando. Mas, longe de trazerem receitas do que fazer, as pesquisas nos apontam o grande desafio do que ainda existe *para-se-fazer*, pois, falando a partir de um *lógos* que é abertura e movimento, nos fica sempre a sombra de um *ainda-não*, de um *poder-ser*, de uma aurora que ainda não brilhou.

Pensar o homem numa outra dimensão antropológica é perceber que vivemos, como tantas vezes disse Nietzsche, envoltos no caos e, assim, criamos sentidos sempre provisórios, sempre incompletos. A vida é enigma porque não existe um fundamento último para as coisas, como tanto se buscou no ocidente nos últimos dois mil anos, seja na religião, seja na filosofia, seja nas ciências. Estamos condenados a viver uma vida como seres e criadores e produtores de nós mesmos. Estamos, como diria Sartre, condenados à nossa própria liberdade. O pensamento transcendente - que marcou essa formação milenar e que coloca a verdade para além do acontecimento, para além do vivido, criando um sentido transcendental afastado da história como força vivida instituinte de outros sentidos possíveis – curva-se diante de uma imanência encarnada que evoca a verdade produzida a partir dos encontros, de uma estética da vida que confunde-se com uma relação ética de entrega ao outro. Pensar na produção da vida através das diferenças, portanto, é provocar novas

formas de pensar-sentir o mundo a partir de uma radicalidade explícita, guerreira, sem medo. A entrega ao encontro com o outro, a abertura ao “diferente” exige a profunda coragem de despedaçar nossas certezas para, então, reconstituir-se a si mesmo. Isso não acontece sem angústia, essa espécie de “sangue do espírito”, que mostra uma ferida aberta, a carne viva do homem (*Dasein*) que é mortal, finito e que, na angústia, assume sua dor e as suas feridas narcísicas em busca daquilo que ainda não é, mas sempre pode vir a ser. A produção de outra educação parece estar intimamente ligada a esse processo: não se faz sem dor, sem angústia, exige coragem, sacrifício, lembrando que a maior guerra que podemos travar é contra os nossos próprios preconceitos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos aqui a ideia de que buscar dialogar com as pesquisas produzidas na linha de “diversidade e práticas educacionais inclusivas” é nos lançar a uma experiência que se dá como viagem, travessia. É precisamos que sejamos atravessados por essa travessia, por essa experiência de atravessamento, pois “[...] Experiência, portanto, faz-se e dá-se como uma viagem (*fahr*), que é uma travessia (*per*), ou seja, em viagem ser atravessado, trespessado, perpassado. Nesta viagem, por ela e desde ela, mostra-se, revela-se ou faz-se visível tudo quanto há e é. Daí que experiência (afeto, humor) e perspectiva digam o mesmo.” (FOGEL, 2003, p. 48). Assim, durante os vários caminhos que trilhamos ao longo desta tese, percebemos algumas analogias possíveis com a grande obra-prima de Guimarães Rosa, “Grande Sertão, Veredas”.

Tal como Guimarães Rosa via nos sertões pouco conhecidos das Minas Gerais espaços ricos, transbordantes de cultura e saberes vivos, dinâmicos, velados e misteriosos, também vemos nessas dissertações de mestrado e teses de doutorados espaços transbordantes de saberes, de experiências vividas-sentidas-refletidas por pesquisadoras e pesquisadores que assumiram os riscos e colocaram-se diante desse longo caminhar que é o fazer-pesquisa a partir do desafio de construir coletivamente outros modos de educar *de-para-com* as diferenças. Cheio de pedras e prazeres. Cheio de mistérios, descobertas e limites a serem superados. Como ensina Guimarães Rosa, a beleza está na surpresa, já que as pessoas não estão prontas, acabadas. A magia da criação está exatamente nesse movimento sorrateiro, na força da beleza traiçoeira que não bate a porta, mas entra mansa, ensinando-nos que as grandes descobertas, os grandes milagres e as grandes mudanças são assim, lentos, mas ardilosos e astutos, fazendo emergir a vida como espanto, surpresa. E foi com esse olhar de espanto, permitindo-nos ser tomados pela força sorrateira das pequenas e grandes descobertas presentes nestes trabalhos de pesquisa que nos lançamos a estudá-los, a compreendê-los, sem esquecer as palavras de Guimarães Rosa quando nos diz:

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão. E, outra coisa: o diabo, é às brutas; mas Deus é traiçoeiro! Ah, uma beleza de traiçoeiro – dá gosto! A força dele quando quer – moço! – me dá o medo pavor! Deus vem vindo: ninguém não vê. Ele faz é na lei do mansinho – assim é o milagre. E Deus ataca bonito, se divertindo, se economiza [...].(GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 24)

A busca pelo saber torna-se algo muito maior que a busca por um saber tido como “a verdade”. Saber é busca, saber é buscar. Buscar no outro algo de caótico, misto de aventura e perplexidade que arrisca as identidades pré-estabelecidas. Ou melhor, arriscamos nossa identidade, especialmente nossa identidade profissional, tão ligada, muitas vezes, aos cânones didáticos, metodológicos e epistemológicos tão fortemente introjetados em nossa formação inicial. Buscamos em supostas causalidades princípios que por vezes nos servem como correntes, cadeados, prisões gnoseológicas que nos impedem de perceber o horizonte repleto de novas auroras que se abre a partir de uma nova perspectiva de um educar (-se) para/com as diferenças. Ao falarmos de novas racionalidades a partir de uma educação inclusiva nos direcionamos a esses novos horizontes caleidoscópicos que as pesquisas por nós analisadas nos guiam.

Ao esboçarmos uma reflexão dessas novas racionalidades que nascem de novas auroras nos permitimos falar de um *logos* pleno de cores, pleno de sons, de novas formas e configurações. Um *logos* vivo, pulsante, que assumir a crise de um determinado modelo de racionalidade não proclama a morte da razão. Muito pelo contrário, após o sepultamento de um modelo de razão dominante abrimos a possibilidade de, partindo do esgotamento de tal modelo de razão, desvelarmos outras perspectivas provocadoras e pulsantes que partem do desejo de saber, de uma ontologia erotizada, ou seja, de um desejo que nos impulsiona em busca do mistério de um *saber-ainda-não-sabido*. A força dos saberes produzidos no encontro com as diferenças está no desafio de

descobrir e desvendar um outro que lhe é mistério. O ofício dos que se dedicam ao pesquisar a partir do princípio das diferenças tem grandes semelhanças: ao evocarmos o encontro e o desvelamento das diferença como princípio constituinte da própria *episteme* nos lançamos ao mistério e ao devir como forças que nos movem e nos impulsionam. Em outras palavras, não somos nós que detemos os saberes, mas eles se revelam a nós a partir dessa entrega, desse mergulho epistemológico.

Ao evocarmos a proposta do desvelamento de outras racionalidades, provocados pelos movimentos instaurados nos encontros com os sujeitos da educação especial ao longo das pesquisas analisadas, partimos de reflexões que se conjugam a inflexões, lembrando que o termo inflexão está ligado exatamente à ação de dobrar, inclinar, curvar. Logo, a crítica da razão excludente está ligada a um desvio, a uma ruptura, um ponto que se passa exatamente para se ultrapassar. Todavia, na crítica a razão excludente, o desvio ganha outra concepção, outra perspectiva de sentido. Aquilo que se desvia dos padrões traz consigo a possibilidade da própria ultrapassagem, de um novo plano interpretativo que pode nos conduzir a um alargamento de nosso próprio horizonte hermenêutico. Ao assumir a diferença como possibilidade intrínseca de provocação epistemológica, gnoseológica, ética e estética nos remetemos à aposta de uma provocação ontológica que não apenas reconfigura práticas e representações, mas que nos impulsiona para uma nova forma de ser no mundo, para o mundo, com o mundo. Mundo em movimento. Sentidos provisórios. Negação de um mundo *ad infinitum*. A morte como redentora de uma vontade de poder que assumindo-se sem limites coloca-se como padrão idealizado dominante, subjugando o outro. Aprender com as diferenças e os diferentes é, antes de qualquer coisa, aceitar os limites de nosso próprio ser: somos mortais e finitos e, destronados do lugar de deuses, vivemos sob a perspectiva da mudança e da provisoriedade. Somos uma dentre tantas possibilidades. Somos o outro na busca de nós mesmos.

Se o cogito cartesiano segue um caminho que parte da dúvida para a constituição solipsista de uma verdade indubitável, vemos, a partir de compreensão de leitura das dissertações e teses que o caminho que devemos constituir na proposição de novas formas de racionalidades é bastante diferente: parte da angústia compartilhada para, a partir dela, desvelar-produzir-criar coletivamente múltiplas formas de pensamento-ação vividos-sentidos que, por sua vez, redefinem o próprio horizonte de compreensão que seja, na forma como entendemos o que seja ensinar-aprender. Dessa maneira, teríamos uma perspectiva múltipla, situada sempre na fronteira entre o vivido e o devir, construindo assim um futuro encarnado no presente ou um presente sempre aberto às possibilidades em devir que os encontros com as diferenças permitem, sempre assumindo a angústia como elemento propulsor que questiona o que está dado e nos lança a possibilidade de sermos-outros a partir desse refazer-se constante nesses mergulhos que ultrapassam a alteridade e se configuram em movimentos entre a busca de uma outridade de mim e aquilo que também sou de e a partir do outro.

Se questionamos aqui a metafísica da subjetividade é porque acreditamos que as respostas que buscamos não podem meramente ser buscadas no sujeito isolado ou numa subjetividade a *priori*. Pesquisas que fazem isso correm o risco tanto de naturalizar a ação humana quanto de caírem num discurso romântico que, partindo de casos isolados, busca transformá-los em um discurso quase missionário daquele que supostamente teria encontrado a fórmula mágica da inclusão, por exemplo. Inclusive o próprio método fenomenológico corre o sério risco de se transformar em uma cartilha pseudo-cartesiana ao colocarmos que o fazer fenomenológico se caracterizaria meramente por uma valorização subjetivista e sentimentalista, reduzindo uma forma de pensamento tão potente a um discurso que beira o idealismo simplório. Sem negar que os afetos são movimentos constitutivos da ação humana, como Nietzsche e Heidegger deixam muito claro, a verdade não está nos bons sentimentos do pesquisador, mas ela está nos encontros que desvelam na força dos acontecimentos. E isso tem uma importância

extremamente significativa para a educação inclusiva, pois ao colocarmos a ideia da verdade como uma produção que vai sendo concebida nos encontros, mas que também é perpassada pela força da liberdade e da criação, iremos nos dar conta de só existe “eficiente” ou “deficiente” numa dada relação, num determinado encontro.

Lançarmo-nos ao desafio da inclusão parece estar ligado, como percebemos ao longo das pesquisas com as quais dialogamos, a assumir riscos, e, sobretudo, assumirmos a educação com um lugar de produção criativa através de uma reinvenção de mim a partir do encontro com o outro, com a diferença. Vemos um discurso, que já parece desbotado, gasto, que coloca a inclusão como o respeito ao outro simplesmente, enquanto as pistas que temos nos apontam que esse é um caminho de via dupla, pois somente um *lógos* como abertura, como encontro de diferentes modos de ser-no-mundo, pode levar ao desvelamento e a criação de outros modos de ser-saber. E, nesse lugar, ao invés de definirmos o educador a partir de papéis sociais já pré-definidos, sua atribuição passa muito mais pelo desafio de ser um “descobridor” ou um “desvelador” dos diferentes modos de ser no mundo e como esses modos traduzem diferentes formas de apropriação e produção de saberes – por isso, ser-saber ou saber-ser. Nesse sentido, o conhecimento regido pela força desse *lógos*, dessa racionalidade como abertura, está permeado e perpassado não somente por aquilo que é ou está sendo, mas também pelas marcas do que foi e, principalmente, pelo que ainda a de ser. É impossível falarmos de um processo de desvelamento de novas racionalidades sem tocarmos nessa dimensão do que ainda não é, mas nos aponta indícios do que pode ser.

Afinal, se o homem é alguém incompleto está lançado a um mundo já dado que ele pode recriar, redefinir, isso significa que o homem é esse vir-a-ser a partir do qual a produção do conhecimento está indissociada de uma prática de liberdade. E se somos ultrapassagem, no sentido Nietzscheano de uma feroz auto-crítica que busca as cores de outras auroras, isso significado que somos

movidos por uma inquietação a qual damos o nome de esperança. Não é possível acreditar na inclusão ou de qualquer outra mudança no campo da educação, ou de qualquer outro campo da ação humana, sem uma dose de esperança. Para irmos além do que está constituído no presente é preciso instaurar movimentos de buscas e apostas que não estão na ordem cartesiana da certeza, mas no âmbito humano do *poder-ser*. Este parece ser um fio condutor de relevância crucial para compreendermos os trabalhos de pesquisas analisados em sua plenitude. Pesquisas que buscam afrontar um dado modelo de racionalidade impositivo, disjuntivo, hierarquizador, que parece permear todo o espaço da escola, desde sua configuração física até a formação dos educadores. E muito mais do que tudo isso, formador de nossos hábitos, de nosso modo de pensar, fazer e estabelecer relações com o mundo.

Assumir tempos-espacos múltiplos, efêmeros, instáveis. Declínio qualitativo no alvorecer de novas auroras. Assumir a morte de uma perspectiva de educação não prateando e lamentando o que se foi, mas regozijando-se com as possibilidades que se abrem no agora, apontando, a partir das margens que abrem passagens, outras formas possíveis, imaginadas e imagináveis. Formas fronteiriças, criativas, abertas a novas conjugações possíveis que a existência, quando assumida como risco, desvela em novas criações, em novas invenções. Portanto, ao evocarmos as diversas racionalidades que as pesquisas do PPGE-UFES nos conduzem, caminhamos em direção a novas geometrias que ultrapassam o dualismo e o solipsismo cartesiano e, desvelando novos ângulos, conduzindo assim a outros lugares e, desse modo, nos guiando para mares nunca antes navegados. É importante ver aqui que, se essas pesquisas apontam para as margens de saberes que configuram diferenças possíveis, é porque falamos aqui de uma razão que é plural, dinâmica e que configura possibilidades de reconstituir-se a partir de uma *geometria existencial do risco* que é exatamente essa geometria que capta as margens, aquilo que muitas vezes foi ignorado, tomado como lugar-menor, mas que, visto e compreendido agora sob novos ângulos e perspectivas, revelam as possibilidades de novas racionalidades criativas e criadoras. Falamos, então,

não de uma razão que ordena, que hierarquiza, mas de racionalidades desveladas nas diferenças e com os diferenças, trazendo a potência de epistemologias crítico-criativo-criadoras. Novas racionalidades que nos colocam no âmbito do *a-ser-pensar*, questionando, inclusive conceitos já pré-estabelecidos e envelhecidos, mostrando que a força do acontecimento, do estranhamento e a abertura nos apontam para além de conceitos já dados, de respostas já definidas. Como explica Fogel (2003):

O conceito é, na verdade, o que sempre já se tem, o que sempre já se sabe em relação àquilo que cabe apreender ou saber – isto é, conhecer. Em outros termos: o conceito é o que já se conhece para poder se conhecer! Assim, ele tem todo caráter do “antigo”, do “já visto e sabido”, com o qual é identificado ou, melhor e como já dissemos acima, ao qual é reenviado ou reconduzido todo novo, todo estranho. Assim sendo, ele é habitual, ao qual é “enquadrado”, submetido ou reduzido o “in-habitual”. No âmbito do estranho, do insólito que são as coisas que se apresentam imediata e individualmente – sempre como se fossem pela primeira vez! – eles, os conceitos, mostram-se com o caráter do cotidiano, da normalidade da banalidade. Por isso, em se “tendo”, em se “sabendo” o conceito, nós, de certo modo, sempre já vivemos e já sabemos o que vem a ver e a saber e, por isso, com boa e fundada razão nos disse Fernando Pessoa que “conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez” ...A verdade é que o conceito, enquanto esse índice universal que já se tem e ao qual sempre se recorre, não surpreende e por ele, através dele sempre já se ouviu contar, falar da coisa, das coisas (FOGEL, 2003, p. 54-55)

Buscar os contornos exatos do ser-homem é um grande equívoco, pois, jogados na infinitude e na incompletude que nos caracterizam como seres no mundo, o homem não é forma definitiva, mas é alguém tensionado a refazer-se sempre, nas geometrias pulsantes que não se definem por um acabamento final, pela iminência do risco e da incerteza. E por tais questões é de grande relevância nos atentarmos para o fato de que, como sugere Guimarães Rosa (1994) “ [...] No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigoso...” (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 113). E tais palavras de Guimarães Rosa nos provoca a buscar constituir/pensar essa história a partir das margens, dos excluídos, buscando nos contornos do risco, não a forma exata do ser-humano, mas exatamente formas inéditas que nos

apontem indícios de uma iminência da descoberta, da invenção perigosa, da ultrapassagem arriscada, de um conhecer que é sentido como nossa carne, pois, como dirá Nietzsche no § 460 de *aurora* (2004) “[...] Enquanto as verdades não se cravam em nossa carne como facas, mantemos uma secreta reserva e menosprezo para com elas: ainda nos parecem muito semelhantes aos ‘sonhos alados’, como se pudéssemos tê-las e também não tê-las – como se algo nelas dependesse de nossa vontade, como se também pudéssemos *acordar* dessas nossas verdades” (NIETZSCHE, 2004, p. 236). Assim sendo, produzir novas formas de racionalidades vivas e pulsantes é sobretudo, vivê-las em sua concretude, como verdades encarnadas, tensionadas e inerentes aos nossos modos de ser.

Percebemos ao longo das dissertações e teses à ênfase que estes trabalhos colocam em relação à importância de buscarmos compreender as novas relações que estão se constituindo as escolas de ensino regular a partir do processo de inclusão dos sujeitos com necessidades especiais nas mesmas. Tendo em vista que falar de inclusão nas escolas comuns é algo bastante recente na história de nossa educação, como vimos no início desta tese, logo então falamos de uma produção acadêmica que, ao mesmo tempo que é recente, também busca inovações no próprio processo de pesquisar, como vemos nas pesquisas com as quais dialogamos e que se preocupam, em sua maioria, não somente em analisar a distância esse fenômeno, mas buscam também processos de intervenção, assumindo uma postura ética de solidariedade e transformação. Por ser um campo de saberes e pesquisas tão recentes, possivelmente isso tenha uma relação muito próxima com a ideia da angústia, que aparece em grande parte dos trabalhos, como vimos anteriormente. Por estarmos em um espaço-tempo que está em plena constituição, estamos aí também lançados ao desafio de repensar, recriar, reinventar, como tantas vezes afirmamos nesse trabalho. Isso, é claro, acaba vindo acompanhado de um profundo movimento de angústia, que perpassa os vários modos de ser envolvidos nesse processo: o ser-educador, o ser-sujeito da educação especial, o ser pesquisador. A angústia assume aqui o lugar que

antes era depositado nas certezas cartesianamente constituídas. Não uma angústia que gera medo, mas uma angústia que nos faz questionar nosso próprio lugar, nossos próprios saberes e fazeres, ou seja, que nos faz pensar que nós também somos esse “outro” que sempre imaginamos estar fora de nós.

O tempo presente sempre se apresenta a nós com seu lastro e o seu sabor de *já ter-sido* sem que percebamos aí a potência do acontecimento, de um universo de sentidos e experiências possíveis se desvelando cada instante no movimento dos “aconteceres” da vida. Esse é um dos grandes enigmas desafiantes que cerceiam o pensamento humano: assumir a força do presente sem com isso ser consumido pelo espírito do *já foi*, do *já ter sido*. Se a esperança habita o *ainda-não* compreendida na sua potência do poder-ser, ou melhor, do *poder-já-ser*, ela reside exatamente num futuro encarnado, que vive, em sangue e carne, o corpo do presente. *Pensar-sentir-experenciar* novas racionalidades a partir de uma educação *para-além* desta educação excludente encontra sentido quando buscamos refundar nossa própria forma de *ser-estar* no mundo. E se ela está alicerçada no tempo, pois ser é tempo, como bem mostra Heidegger, é preciso reaprendermos a sentir o tempo para ressignificar o que é ser homem. Para reaprendermos a educar (ao outro e a nós mesmos) é preciso reaprendermos o que é ser homem. Homem que é sempre feito de tempos, atravessado pelos *entre-lugares* do tempo, constituindo em seu *vir-a-se* em algum lugar do que *ainda-não-é*. Se outrora evocamos o tempo da adequação e da repetição é preciso trazeremos à tona também o tempo do experimento, do que virá, daquilo que anuncia o novo, que zomba do que meramente está aí, anunciando a fragilidade humana de lidar com o desconhecido, com o enigmático, do que mais pergunta do que responde.

Os sujeitos da educação especial parecem nos apontar tal caminho. Por não termos respostas para dizer quem são eles, deparamo-nos com o maior dos enigmas, pois não tendo um rótulo, uma resposta pronta, rápida, para dizer

quem são eles a pergunta ecoa como num precipício de paredes largas que traz de volta o som da mesma pergunta, mas agora em um outro tom: quem sou eu? Quem somos nós? O enigma de quem é o outro apenas começa a ser decifrado quando buscamos o quanto de nós está nesse suposto outro. Nesse sentido, a história também é transpassada por vários ecos que retornam trazendo questões que fundem e confundem as próprias noções mais elementares de sujeito e de tempo: esse eco sou eu ou é o outro? Somos nós ou são os outros? É o som de algo que já foi, que está sendo ou de algo que ainda será? De qualquer modo, a história ecoa. Ecoar tem sinônimo de ressoar, repercutir. Aquilo que ressoa traz consigo uma mistura explosiva de passado, presente e futuro. Aquilo que ressoa vem de suposto passado, mas traz suas marcas presentes demarcando algum lugar de futuro, de *ainda-não*. Falar da produção de um educar junto as diferenças é falar de uma história ecoando. De um vento forte, que sopra como furacão, ecoando um novo som que traz com ele a vibração de algo que foi entoado, de sons gritados, abafados ou silenciados. Falar de um tempo novo na educação é falar também de uma história dos ecos, dos sons dos abismos, de um tempo que ultrapassa o próprio tempo.

10 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo – novos poemas**. Rio de Janeiro: Record, 11ª edição, 1987.

ARISTÓTELES. **Metafísica**: ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. 2ª Edição. São Paulo: Loyola, 2005.

BAPTISTA, C. R. Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Educação especial e o medo do outro: *attento al segnalati!* In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

_____. **Ação pedagógica e educação especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista brasileira de educação especial. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 59-76.

_____. **Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores**. In: II Seminário Nacional de Educação Especial / XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2012, Vitória. A educação especial no cenário educacional brasileiro: Índícios, registros e práticas de inclusão. Vitória: UFES, 2012. v. 1. p. 13-24.

BARBOZA, Madalena Maria. **O sentimento é dor, o riso é felicidade e a educação ambiental é sendo isso aí mesmo cuidado**: O (des)velar-se “discentesdocentepesquisadora” em uma sala de aula de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES) Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2006.

BRITO, Evandro Oliveira de. **Consciência histórica e hermenêutica**: considerações de Gadamer acerca da teoria da história de Dilthey. *Trans/Form/Ação* [online]. 2005, vol.28, n.2, p. 149-160. Acesso em <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-

31732005000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt >. Data de acesso: 15 de junho de 2013.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecer, a linguagem**. 5ª edição, Petropolis: Vozes, 1975.

CAVALIERI, Edebrando. **Transcendência e Imanência na Fenomenologia de Husserl**. Estudos de Religião (IMS), v. 27, p. 35-58-58, 2013.

CHIH, Chiu Yi. **A eudaimonia na polis excelente de Aristóteles**. Dissertação em filosofia. Programa de pós-graduação em Filosofia. SP: USP. 2009.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. **Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade**. *Psicol. USP*, 2003, vol.14, no.1. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 25 julho 2010.

CÔRTEZ, Norma. Descaminhos do método: notas sobre história e tradição em Hans-Georg Gadamer. **Revista Varia História** (UFMG. Impresso), Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 274-290, 2006.

CÔRTEZ, Joana Quiroga de Figueiredo. **Arte, embriaguez e superação da metafísica em Nietzsche**. Dissertação de mestrado em filosofia. Vitória: UFES. 2010.

DIAS, Bernardo Sousa Ferro Enes. **Heidegger leitor de Agostinho: A memória como fenómeno existencial**. Dissertação de mestrado em filosofia. Lisboa: FCSH. 2011.

DOSTAL, Robert J. (org). **The Cambridge companion to Gadamer**. Cambridge companions to philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

DUARTE, André de Macedo. **O acolhimento silencioso**: ética e alteridade em Ser e Tempo. In: [Selected Works of Andre de Macedo Duarte](#), 2008. Disponível: < http://works.bepress.com/andre_duarte/16/ >. Acesso em 30/03/2013.

_____. **Foucault à luz de Heidegger**: notas sobre o sujeito autônomo e o sujeito constituído. UFPR. 2002. Acessado em < <http://ufpr.academia.edu/Andr%C3%A9Duarte> >. Data de acesso: 22 de outubro de 2013.

ESPÓSITO, Costantino. **Heidegger**: de Agostinho a Aristóteles. *Kriterion*. 2010, vol.51, n.121, pp. 21-46.

FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 79, p. 257-274, 2002.

FERREIRA, Luciana da Silva Mendes. Entre a fenomenologia e a hermenêutica: uma perspectiva em psicoterapia. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 15, p. 143-148, 2009.

FOGEL, Gilvan. **Homem, realidade, interpretação**. Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia. v. 1, n. 1. Hermenêutica e Fenomenologia: caminhos filosóficos no fim da Metafísica. pág. 82-110. 2012.

_____. **Preliminares para ler Da Redenção em Assim Falava Zaratustra, Parte II**. Revista Trágica: Estudos sobre Nietzsche. 1º semestre 2008. Vol.1, nº 1. pp. 39-49

_____. **Liberdade e criação**. Aisthe Revista de Filosofia. (Online), v. 1, p. 30-43, 2007. Acesso em < <http://www.ifcs.ufrj.br/~aisthe/2007.htm> >. Data de acesso: 11 de novembro de 2013.

_____. **Conhecer é criar**: um ensaio a partir de F. Nietzsche. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

GACKI, Sérgio Ricardo Silva. **Perspectivas do Diálogo em Gadamer**. Cadernos IHU (UNISINOS), São Leopoldo, n. 16, p. 5-27, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

_____. **Verdade e método II**: complementos e índice. 2. ed. - Petrópolis: Vozes, 2004.

GAIO, Dulce Mara. **O trágico em Heidegger**. Dissertação de mestrado em filosofia. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso e MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011)**: uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Revista brasileira de educação especial. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 105-124.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.5-23, Jul/Dez 2003. Disponível em: <
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>
>. Acesso em: 07 de maio de 2012.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: **Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2004, Bauru. Anais do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru : EDUSC, 2004. v. único.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica e CARRARO, Atílio. **Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano**. Revista brasileira de educação especial. 2013, vol.19, n.3, p. 307-324.

GOMES, Raimundo Wagner Gonçalves Medeiros. **A Questão do Nada em Heidegger e Sartre**. Kínesis (Marília), v. 2, p. 259-271, 2010.

GOULART JÚNIOR, Ademar Pires. **A gênese ontológica do comportamento científico em ser e tempo de Martin Heidegger**. Dissertação de mestrado em filosofia. UFSM: 2007.

GRONDIN, Jean. Gadamer's basic understanding of understanding. DOSTAL, Robert J. (org). **The Cambridge companion to Gadamer**. Cambridge companions to philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1999.

GUARINELLO, Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Gisele PAULA, Mabel . **A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.317-330

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis, Editora Vozes, 3ª edição, 2008.

_____. **Nietzsche**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Que é isto – A filosofia?** Coleção Os Pensadores. SP: Nova cultural, 2000.

_____. **Sobre a essência da verdade** Coleção Os Pensadores. SP: Nova cultural, 2000.

_____. **Sobre a essência do fundamento.** Coleção “Os Pensadores”. SP: Nova cultural, 1991.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2002. v. 1. 110p.

_____. Nietzsche: uma provocação para a filosofia da educação. In: Ghiraldelli Jr., Paulo. (Org.). **O que é a Filosofia da Educação?** 3ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, v. 1, p. 139-156.

HUSSERL, Edmund. . **A crise da humanidade européia e a filosofia.** 2. ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 4. Edição. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

KAHLMeyer-MERTENS, Roberto Saraiva. **Heidegger & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de. Tensões e Possibilidades na Inclusão Escolar: conexões com a formação docente. In: Ângela Dalben; Júlio Diniz; Leiva Leal; Lucíola Santos. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 232-250.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **A fenomenologia de Edmund Husserl e a fenomenologia de Heidegger**. Revista Sofia (Vitória), v. XII, p. 21-56, 2007.

LEBRUN, Gérard. **O conceito de Paixão**. Os sentidos da paixão. Sérgio Cardoso [et all]. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller e ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico**. Revista brasileira de educação especial. 2009, vol.15, n.2, pp. 289-306.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidades de pensar a inclusão**. In: 30ª Reunião anual da ANPED, 2007, Caxambú/MG. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Anped, 2007. v. 1. p. 1-16.

LOPES, Maura Corcini ; [DAL'IGNA, Maria Cláudia](#) . **Subjetividade docente, inclusão e gênero**. Educação & Sociedade, v. 33, p. 851-867, 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MAIA, Leonardo ; DUARTE, Pedro ; ALVES, Rodrigo Ribeiro . O lugar de Heidegger na reflexão filosófica alemã sobre Educação. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação** [Número especial Heidegger e a educação]. Ano 6, n. 10, jan./jul. 2008. Vitória da conquista: edições Uesb, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

MEES, Leonardo. **Nietzsche e o jogo de interpretação do acontecimento de mundo (vontade de poder)**. Tese de doutorado. RJ: UFRJ, 2011.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: pioneira Thomson, 2002.

NASCIMENTO, Thiago Carreira Alves. **Sentido e compreensão em ser e tempo**. Dissertação de Mestrado. RS: UFSM, 2009.

NUNES, Benedito. **A filosofia contemporânea: trajetos iniciais**. 2. ed. rev. e ampl São Paulo: Ática, 1991.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand.

MURTA, Cláudia Pereira do Carmo. A angústia e o resto – entre Kiehegaard e Lacan. **Angústia em filosofia e Psicanálise**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **A gaia ciência**. In: Obras Incompletas. Col. Os Pensadores. 3ªed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NUNES, Benedito. **Passagem para o poético**: filosofia e poesia em Heidegger. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1992.

OHL, Nathalie Guerrero; ANGELUCCI, Carla Biancha; NICOLAU, Aneline Menezes e HONDA, Caroline. **Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência**. Psicol. Escolar e Educacional. 2009, vol.13, n.2, pp. 243-250.

OLIVEIRA, Cláudio. **A ciência e a angústia**. Revista do Departamento de Psicologia. RJ:UFF. 2006, vol.18, n.1, pp. 29-38.

OLIVEIRA, Jelson Roberto de. **Nietzsche e o Heráclito que Ri**: Solidão, Alegria Trágica e Devir Inocente. Veritas (Porto Alegre), v. 55, p. 217-235, 2010.

PEREIRA, Marcus Abílio; CARVALHO, Ernani. **Boaventura de Sousa Santos: por uma nova gramática do político e do social**. Revista Lua Nova. 2008, n.73, pp. 45-58.

PESSOA, F. A angústia no pensamento de Heidegger. In: MURTA, C.; PESSOA, F. **Angústia em filosofia e Psicanálise**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

PINEL, Hiran. Diagnóstico psicopedagógico & escolarização: um estudo acerca da (im)possibilidades. **Conhecimento e margens; ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 27-42.

_____. **Educadores de rua**: michês (rapazes que se prostituem). Educação (especial) de rua e a prevenção contra as DST/AIDS; uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida. Tese de doutorado. São Paulo: IP-USP, 2000.

POPPER, Karl. **A lógica da investigação científica**. Coleção **Os Pensadores**. SP: Victor Civita. 1975.

POSSA, Leandra Boer; NAUJORKS, Maria Inês. **Formação de Professores em Educação Especial: os discursos produzidos em textos científicos**. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009, Caxambu - MG. 32ª Reunião Anual da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Rio de Janeiro - RJ: Espaço Livre - ANPED, 2009.

RECH, Tatiana Kuiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Lisboa: Nova Aguilar. 1994.

ROSA, José M. Silva. **As confissões de Sto. Agostinho**. Lusofabia: Portugal. 2007. Disponível: < <http://www.lusosofia.net/> >. Acesso em 27/03/2013.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, Formação e Educação Especial**: Histórias de Vida de Professoras. Doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SANTOS, Luciano campos dos. **Conhecimento e verdade na ontologia fundamental de Martin Heidegger**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós Graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2011.

SANTOS, Luciano Campos. **Heidegger e a possibilidade de um humanismo pós-metafísico**. Ideias (UNICAMP), v. 2, n 1, p. 36-69, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCOCUGLIA, Jovanka Baracuhey Cavalcanti. **A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas**. Revista Sociedade e Estado. 2002, vol.17, n.2, p. 249-281. Acesso em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-69922002000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt >. Data de acesso: 08 de fevereiro de 2013.

SELL, Carlos Eduardo. **Máquinas petrificadas: Max Weber e a sociologia da técnica**. *Revista Scientiæ Studia*. [online]. 2011, vol.9, n.3, pp. 563-583. Acessado em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662011000300006&lng=pt&nrm=iso >. Data de acesso: 10 de janeiro de 2014.

SCHIOCHETT, Daniel. **Ser e verdade** - Heidegger leitor do livro *Theta* da *Metafísica* de Aristóteles. Dissertação em filofia. Florianópolis: UFSC. 2009.

SHINN, Terry. **Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento**. *Revista Scientiæ Studia*. 2008, vol.6, n.1, p. 43-81. Acessado em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000100003 >. Acessado em: 09 de janeiro de 2014.

SILVA JUNIOR, Almir Ferreira da. **Estética e hermenêutica**: a arte como declaração de verdade em Gadamer. Tese de doutorado em filosofia. Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da USP: SP, 2005.

SODELLI, Marcelo. Sobre o sentido de educar. **Aprender – Caderno de filosofia e psicologia da educação**. Ano 6, n. 10, jan. / jul. 2008. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.

STEIN, Ernildo. **Seis estudos sobre "ser e tempo"**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. **Racionalidade e existência**: o ambiente hermenêutico e as ciências humanas. Ijuí: Unijuí, 2008.

_____. **Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

SKILIAR, Carlos. **As armadilhas de um sistema de exclusão**. 2003. Disponível em: <www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_05/EntCarlosSkliarFdg.html>. Acesso em: 15 nov. 2007.

TAYLOR, Charles. Gadamer on the human Sciences. DOSTAL, Robert J. (org). **The Cambridge companion to Gadamer**. Cambridge companions to philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pág. 253-274.

TRUGILHO, Silvia Moreira. **O ser sendo diante da morte**: um estudo sobre a experiência de enfrentamento da morte por profissionais de saúde e suas aprendizagens. Doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2008.

VASCONCELOS, Sandra Guardini Teixeira. João & Harriet - Notas sobre um diálogo intercultural. In: Chiappini, Lígia; Vejmelka, Marcel. (Org.). **Espaços e Caminhos de João Guimarães Rosa**. Dimensões regionais e universalidade. 1a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

VASQUES, Carla Karnoppi. . Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científico-acadêmica. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2008, Caxambú. **Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 2008. p. 1-15.

VASQUES, Carla K. ; MOSCHEN, S. . **Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial**. Revista Educação Especial (Online), v. 25, p. 435-448, 2012. http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6530/pdf_1 (Acesso em 15 de outubro de 2013).

VASQUES, Carla K. ; MOSCHEN, S. ; GURSKI, R. . **Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial**. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 39, p. 81-94, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2012. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2311>. Acessado em 03 de junho de 2014.

VESSURI, Hebe. **A construção disciplinar. Tendências na sociologia da ciência**. Mosaico. Revista de ciências sociais. Departamento de ciências sociais. Centro de estudos gerais/UFES. Edufes. 1999. Vol. 1, n. 2.

VICTOR, Sônia Lopes. O debate sobre as representações dos alunos com deficiência na educação infantil: riscos à proposta de inclusão. In: **X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2006, Vitória. 10 anos de Educação Inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso e formação**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. v. 01. p. 122-134.

WERLE, Marco Aurélio. **Heidegger e a arte de questionar**. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação [Número especial Heidegger e a educação]. Ano 6, n. 10, jan./jul. 2008. Vitória da conquista: edições Uesb, 2008.

WERLE, Marco Aurélio. **A angústia, o nada e a morte em Heidegger**. Trans/Form/Ação, Marília/SP/Brasil, v. 26, n.2003, p. 97-113, 2003.

WO, Roberto. **Compreensão e tradição**: a herança heideggeriana na hermenêutica de Gadamer. Dissertação (Mestrado em filosofia) - Programa de Pós Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2002.