

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elemar do Amor Divino

**ESTÉTICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POSSIBILIDADE  
DE ACOLHIMENTO DA ALTERIDADE -**

*Ursprung der Forschung*

Porto Alegre

2016

Eleamar do Amor Divino

**ESTÉTICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POSSIBILIDADE  
DE ACOLHIMENTO DA ALTERIDADE -**

*Ursprung der Forschung*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Karnoppi Vasques

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2016

### CIP - Catalogação na Publicação

Amor Divino, Elemar do  
Estética, Educação Especial e a Possibilidade de  
Acolhimento da Alteridade - Ursprung der Forschung /  
Elemar do Amor Divino. -- 2016.  
58 f.

Orientadora: Carla Karnoppi Vasques.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação Especial. 2. Formação de Professores.  
3. Estética. 4. Alteridade. I. Karnoppi Vasques,  
Carla, orient. II. Título.

CIP - Catalogação na Publicação

Elemar do Amor Divino

**ESTÉTICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POSSIBILIDADE**

**DE ACOLHIMENTO DA ALTERIDADE -**

*Ursprung der Forschung*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

---

Profa. Dra. Carla Karnoppi Vasques – Orientadora

---

Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas – UFRGS

---

Profa. Dra. Cláudia Bechara Fröhlich – Externa

---

Profa. Dra. Nadja Hermann - CNPq

---

Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme – UFOP

## AGRADECIMENTOS

*à minha orientadora que me ciceroneou com sensibilidade e humanidade,  
às professoras Nadja Hermann, Cláudia Freitas, Magali Menezes, Cláudia Bechara e  
Mônica Rahme, que com solicitude e carinho acolheram meu texto,  
aos meus colegas de mestrado André, Juliana, Wesley e Wladimir,  
ao Jeferson e a Sofia.*

*à minha família (Ana, Amira, Claunir, Estrelinha, Eveline, Gema, Gustavo, Lilica, Meg,  
Morena, Petí, Princesa, Terezinha, Théia e especialmente meus pais Adalir e Armindo)  
por, cada uma à sua maneira, mostrar que se importa e fazer eu me sentir amado.*

*ao professor Matheus Ceni por ter me colocado pela primeira vez contato com a  
educação especial e por me mostrar que educação se faz com olho no olho e tem cheiro  
de saliva.*

Este modesto esforço intelectual é dedicado à memória dos amigos que vivem em mim  
através do que aprendemos no curto tempo em que convivemos:

À Fifi

À Lili

Ao Marx

À Princesa

Ao Vagner

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado, vinculada à Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa Educação Especial e processos Inclusivos, tematiza a produção de conhecimento e o acolhimento da alteridade em educação especial pelas vias da estética. Trata-se de um estudo teórico, onde os conceitos dialogam com uma experiência formativa, através da análise das produções de uma professora-cursista, entre os anos de 2011 e 2014. O tecido argumentativo tem os fios Schiller. Outro operador importante são as formulações conceituais da pesquisadora Nadja Hermann ao aproximar a hermenêutica filosófica gadameriana da educação. Bakhtin ofereceu os instrumentos necessários a análise da forma enunciativa das narrativas e como determinam seu conteúdo. No entretecimento destes fios, os sentidos por ora propostos permitem distinguir nos escritos da professora Joana, dois gêneros enunciativos: o primeiro, instrutivo, extenso e descritivo. O segundo, de natureza poética, errante e capaz de estranhamento e acolhimento, possibilitando instaurar o diálogo. Esta análise, espera-se, estende à educação especial a possibilidade de questionar pressupostos naturalizados na prática pedagógica.

Palavras-chave: Fundamentos da Educação Especial. Formação de professores. Estética. Alteridade.

AMOR DIVINO, Elmar do. Estética, educação especial e a possibilidade de acolhimento da alteridade - *Ursprung der Forschung*. Porto Alegre, 2016. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.



## ABSTRACT

This dissertation for a Master's Degree, linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Rio Grande do Sul, Line of Research of Special Education and Inclusive Processes, studies the production of knowledge and acceptance of otherness in special education by way of aesthetics. This is a theoretical study, in which concepts dialogue with a formative experience, by analyzing the productions of a teacher-in-training, during 2011 to 2014. This argumentative material is based on Schiller. Another important element is the conceptual formulations of Nadja Hermann, the researcher, when bringing Gadamer's philosophical hermeneutics to education. Bakhtin offered the necessary tools to analyze the expository form of narratives and how they determine their contents. In the interweaving of these elements, the meanings proposed for now allow us to distinguish two enunciative genres in the writings of Professor Joana: the first, the instructional, extensive and descriptive. The second genre, of a poetic nature, wandering and capable of estrangement and acceptance, making it possible to start a dialogue. It is expected that this analysis will extend the chance to question assumptions naturalized in pedagogical practice to special education.

Keywords: Special Education Foundations. Teacher training. Aesthetics. Otherness.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 CONTEXTO DA DESCOBERTA</b> .....	12
<b>3 UM PACTO MEFISTOFÉLICO</b> .....	19
3.1 TAREFA INCONCLUSA DA MODERNIDADE .....	20
3.2 O PROJETO PEDAGÓGICO MODERNO .....	23
3.3 SCHILLER E A NUDEZ DO REI .....	25
<b>4 ADMIRÁVEIS OLHOS NOVOS</b> .....	28
4.1. UM PERCURSO POSSÍVEL.....	31
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	50
<b>6 CARTA PARA UM FUTURO</b> .....	52
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	54
<b>ANEXO 1 – Termo de Consentimento Informado professor</b> .....	56
<b>ANEXO 2 – Termo de Consentimento Informado Escola</b> .....	57
<b>ANEXO 3 – Termo de Consentimento Informado RMPOA</b> .....	58

## 1 INTRODUÇÃO

Tirar as palavras do nada e organizá-las em um todo articulado não é tarefa simples: malgrado nossa educação gire em torno das palavras, nos ocupamos muito de sua existência e pouquíssimo de seu nascimento. Manuais de escrita se multiplicam nas bibliotecas por um motivo simples que costumamos ignorar: a palavra humaniza. E apesar de lermos tanto e, por isso, sermos capazes de melhor organizar nossa mente e sentimentos, não temos o mesmo cuidado ao organizar o caos das ideias que queremos expressar e optamos pela via mais simples e segura: a escrita plana do texto acadêmico. Por obra da natureza ou infelicidade do acaso, minha fala não tem a linha reta da crônica e qualquer tentativa de sair de mim se aproxima do devaneio; por isso, ao escrever, é o poder humanizador da literatura que me serve de bússola no mundo das ideias.

Como muitas e diversas são as ideias que pretendo articular, valho-me de um autor e de um livro que me são muito caros e que tiveram um papel fundamental naquele momento da adolescência em que percebi que essa fase devia ser superada, não simplesmente por esperar que se acabasse, mas mediante um trabalho ativo, fazendo nascer em mim o homem. Teria empenhado para isso minha alma a Mefistófoles se o tivesse encontrado; felizmente encontrei Goethe. E, depois de graduado em filosofia e desiludido com o seu alcance no mundo (como Fausto com o saber de seu tempo), busco a educação e assino o pacto mefistofélico em troca de um saber que dialogue com o mundo. Como “a intrincada trama do campo da educação especial acontece entre áreas e saberes”, para estruturar conceitos que aparecem como cenas esparsas de uma mesma estória porém incompleta, segui *grosso modo* o processo criativo de Goethe: reunindo as mais variadas vozes para a construção de uma obra polifônica, que dê conta da multiplicidade da vida e constitutiva do saber que dela advém reuni-as sob o título de *Ursprung der Forschung*, o início da pesquisa. Não a apresento como um produto acabado, mas como o início de uma jornada que há de se prolongar por toda a minha trajetória acadêmica e como “toda viagem precisa se haver com uma incompletude que lhe é constitutiva” (ROCHA, 2015, p.217) junto o que me pareceu mais adequado a esta partida.

*Um percurso estético sensibiliza os educadores para a arte do encontro?* Na contramão de todo o começo indicando o caminho a ser trilhado, preferi o desvio de deitar

fora os objetos sobre os quais não me debruçarei: a arte é longa, a vida é breve e brevíssimo é tempo de um mestrado. Tempo demasiado curto para aparar arestas, polilas e produzir algo que possa ser exibido como um resultado, ainda que este represente uma incerteza. Por isso, o presente estudo se apresenta como um ensaio que objetiva tematizar a produção de conhecimento e o acolhimento da alteridade em educação especial pelas vias da estética, buscando o diálogo entre a experiência em cursos de formação continuada na área e a teoria. Nesse labor, eis os primeiros golpes de machado.

## 2 CONTEXTO DA DESCOBERTA

A sensibilidade contemplativa, que nos faz tangenciar aquilo que a razão não alcança, nos diz que as coisas se medem por tempos diferentes e por isso para tudo há um tempo específico: “tempo de buscar e tempo de perder; tempo de guardar e tempo de lançar fora”, diz o Eclesiastes<sup>1</sup>. Nós que trazemos para a academia questões que temos na vida, acabamos descobrindo isso por força de muito procurar e de muito desencontrar. Nietzsche dizia que as questões devem ser ruminadas<sup>2</sup> se queremos delas extrair algo que se torne vida, ruminar como fazem as vacas com o pasto para que o aquilo que é alimento não lhes cause mal em vez de alimentar. Ruminar o conhecimento, cismar, tomar o tempo necessário ao trabalho e às pausas: como no trabalho físico, em que o corpo se fortifica no repouso, no trabalho intelectual, nossa compreensão se robustece nas pausas, nos silêncios, nos não-ditos. Os frutos, desde o Éden associados ao conhecimento (ainda que proibido), tomam seu tempo, amadurecem, vêm de galhos que se ramificam a partir de um plano original, mas aceitando de bom grado os descaminhos propostos pelo ambiente. A flor dessa árvore que exala seu primeiro perfume ao prometer seu primeiro fruto é questão que me move ao lançar-me nesta pesquisa. Os descaminhos após o fim da minha graduação, hibernando as questões que me são caras como sementes armazenadas para futuro plantio, me fizeram errar por campos de saber onde pudessem atirá-las em bom solo: relações internacionais, ciência política, filosofia novamente, literatura, estética, solos demasiado afeitos à monocultura para aceitar o hibridismo das plantas de jardim.

Foi fora da academia, na educação popular, às margens da escolarização, que se deu meu encontro com os sujeitos da educação especial: ensinando capoeira e cultura afrobrasileira<sup>3</sup> e em contato com sujeitos mais fragilizados do sistema escolar, algumas daquelas sementes começaram a germinar. Os problemas suscitados pelo choque da alteridade foram acolhidos na disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais<sup>4</sup> e seus desenvolvimentos tomaram caminhos diferentes da cômoda

---

<sup>1</sup> Ec 3:6

<sup>2</sup> NIETZSCHE, Friederich. *Genealogia da Moral*. Prefácio.

<sup>3</sup> Através do programa *Mais Educação*, na esteira da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afrobrasileira nos currículos do ensino fundamental e médio.

<sup>4</sup> Disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura da UFRGS, ofertada pela área da educação especial – DEBAS/FACED.

naturalização da diferença: a possibilidade de investigar essas questões através de uma bolsa de extensão em um curso de formação continuada para professores da rede pública foi decisiva.

Oferecido a professores da rede pública de ensino de Porto Alegre como extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e organizado pelo Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC) a partir de 2011, o curso intitulado *Escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: (re)leituras do cotidiano* ocorria sempre nos primeiros semestres de cada ano, deixando o segundo como um “respiro” para as professoras, no qual esperava-se que a experiência do curso encontrasse seu lugar e produzisse na prática pedagógica seus efeitos. Durante esse período, a equipe continuava reunindo-se periodicamente porém redirecionando o foco da formação para a pesquisa: um momento necessário para pensarmos o próprio percurso e o método que o conduzia. Nessa relação entre pesquisa e extensão, o tempo foi um componente fundamental para que pudéssemos colher os efeitos teóricos da prática e alimentar a prática com a teoria. Sem esse caráter de *work in progress* seria impossível submeter o conhecimento aos equinócios e solstícios do pensamento, por isso o curso foi sofrendo mudanças em seu formato. Do projeto piloto em 2011, o curso se desdobrou em três módulos entre 2012 e 2014.

Todos os professores atendiam alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)<sup>5</sup>, nos diferentes espaços de educação especial do Estado do Rio Grande do Sul (sala de recursos multifuncional, salas de aula comum, sala de integração e recursos e psicopedagogia inicial), em diferentes níveis e etapas da educação básica.

O curso se desenvolveu em dois ambientes: via Teleduc, uma plataforma digital que possibilitava a interação entre as cursistas e os organizadores e em encontros presenciais mensais, sempre às sextas-feiras à noite e sábados pela manhã, totalizando oito horas-aula. Os encontros presenciais sempre traziam uma temática proposta ao grupo por meio de uma apresentação e em seguida as professoras eram convidadas a engajarem-se em atividades relacionadas ao tema da exposição. Um roteiro usual, não fosse pela

---

<sup>5</sup> Alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial. (BRASIL, Decreto-Lei n.º 3/2008).

abordagem que propunha: malgrado sustentado por conceitos, o discurso não era o acadêmico, mas valia-se das artes em suas múltiplas expressões [literatura, cinema, música, artes plásticas]. Subvertendo a linguagem do ensino formal desde o primeiro momento, o contato com a arte parecia levar por um caminho que escapa à luz do entendimento, à concetualização, à nomeação, àquilo que não conseguimos acessar por meio da linguagem. Como o próprio da arte é a criação, dessacraliza-se o discurso conceitual acadêmico e o receio frente ao estranho dá lugar à experimentação.

O segundo momento curso, virtual, era disparado no encontro presencial através de um convite à escrita: neste momento era necessário, sim, ofertar palavras. Sem a pressão de formalizar e conceituar imediatamente ou de aprender através deles e com tempo necessário para decantar a experiência, os professores, após escolherem um aluno que mais lhes desafiasses enquanto educadores, deveriam escrever sobre ele: uma linha, duas, dez, cinco folhas e na impossibilidade de escrever qualquer coisa que fosse, marcar com a palavra a falta mesma de palavras. Esses escritos eram postados no ambiente virtual e lidos por um membro da equipe [a que chamamos *leitor*] designado para acompanhar durante aquele módulo os escritos de determinado professor e nele intervir de maneira a possibilitar que o professor produza uma escrita mínima. Essa intervenção [que chamamos *rasura*], sempre feita literalmente às margens dos documentos em formato Word através de comentários, buscava oferecer um olhar externo, um testemunho, a oferta de alguma palavra procurada e não encontrada e a partir daí abrir novos caminhos ao texto do professor. Este recurso tomado de empréstimo à prática psicanalítica com objetivos práticos um pouco diversos pois o professor escrevia sobre o aluno e não sobre si mesmo embora esperássemos que o professor pudesse construir um lugar de enunciação para este aluno. Como fazer isso?

Intuitivamente imaginávamos que, pelo fato de a educação ser uma maneira de encontro entre duas subjetividades e para isso não há teoria que baste, o percurso deveria buscar caminhos não tão trilhados, não marcados pelos passos apressados em direção ao conceito, mas fugindo aqui e ali para contemplar a paisagem. Como a legislação sobre inclusão é relativamente recente [posterior à formação inicial da grande maioria das professoras] e evolui a cada dia, não é surpresa que se encontrem desorientadas na sua ação pedagógica, principalmente por terem passado por uma formação básica que não a contemplava e, quando muito, atinham-se a aspectos técnicos.

*“Ele é um TGD”*

*“É um nada de informações, de palavras...”*

*“Na pasta do aluno nenhum registro, nenhuma palavra, nenhuma história”.*

*“Em conversa com os outros professores do aluno, Leonardo sempre escuta a mesma lógica: ele não se comunica, não aceita trabalhar em grupo, não realiza as atividades propostas e não fala”.*

Narrativas de diversos professores cursistas,  
*Relato da minha experiência com alunos com TGD, 2011.*<sup>6</sup>

Uma das consequências mais evidentes dessa situação era a perda da credibilidade no seu fazer pedagógico, às vezes inconsciente, delegando a primazia das decisões a saberes considerados “mais científicos”, como os diversos ramos da medicina, esvaziando o campo da educação no momento mesmo que adotam o discurso médico, classificador, naturalizando a diferença e, com isso, estabelecendo os limites de aprendizagem dos alunos. Outra consequência, não menos importante, se dá no âmbito pessoal das professoras que se encontram desmotivadas, desgastadas por um encontro no qual lhes é exigido demasiado.

Logo nos primeiros encontros com as professoras, liamos suas dificuldades em construir narrativas a partir de uma posição que desse margem ao diálogo com os alunos. Profundamente enraizadas na cultura escolar “especializada”, suas narrativas davam conta de práticas pedagógicas existentes independentemente do contexto, das interpretações e das políticas. As diferenças orgânicas, sociais, psíquicas, comportamentais quando vinham à tona, eram equacionadas como identidades das quais derivavam currículos e intervenções que justificavam, inclusive, as desigualdades escolares. Em nome de uma diferença lida como identidade, retirava-se de cena a alteridade, a diferença como condição de ser (VASQUES, MOSCHEN, GURSKI, 2013). Lugar enunciativo gerador de uma prática objetivada, normalizadora, que nega a diferença e impossibilita o diálogo.

Há uma intenção em atender às peculiaridades do aluno, a fim de tornar o ensino mais atento às singularidades. Contudo, tais iniciativas, no escrito dos professores não

---

<sup>6</sup> As narrativas do curso serão apresentadas entre aspas, em itálico e com fonte diferenciada do texto. Também apresentarão a autoria, o caderno/escrito de origem e o ano da produção.



apreendem o problema da alteridade, porque fazem referência a um critério normalizador na tentativa de delimitar, definir o sujeito: “O outro e a diferença ficam referidas a um critério de normalização” (HERMANN, 2014, p. 154).

Amorim (2004), a partir de Vernant, propõe três figuras - Górgona, Dionísio e Artêmis – que nos ajudam a entender os impasses no acolhimento do outro. “A máscara monstruosa de Górgona traduz a alteridade extrema. É o horror daquilo que é absolutamente outro, o indizível, o impensável, o puro caos”. Dionísio por ser o deus do transe, do delírio e do êxtase “nos ensina ou nos impõe a tornar-se outro. (...) A fazer uma experiência de evasão que leva a uma estranheza desconcertante”. Ártemis deusa estrangeira, habita as fronteiras e remete a possibilidade de integrar o estranho a fim de construir um *ethos* comum. A pergunta sobre as condições de acolhimento do outro passa por esta zona de fronteira, “garantia de demarcação e interpenetração entre as diferenças, permitindo a passagem de um sentido ao outro, produzindo sempre transformações, mas sem que os limites sejam apagados” (p.53-54).

Pelas vias do projeto pedagógico moderno a percepção destas diferenças e o questionamento da prática monológica é impossível, pois o sujeito implicado prescinde do outro na sua constituição. Por esse motivo não é possível um sobrevoo com as ferramentas que lhe são próprias e é necessário buscar uma outra racionalidade - e isso não é uma questão metodológica. O alargamento de fronteiras e a possibilidade de afetação pelo heterêgeneo é possibilitado pela experiência estética, já que ela opera justamente com o descentramento do eu, sem apagar a presença do que permanece inanimável no encontro com o outro.

*“Este trabalho acontece com crianças de zero a seis anos de idade com crianças com transtorno em seu desenvolvimento, ficando assim dividido: de zero a três anos é denominado Educação Precoce e de três a seis anos Psicopedagogia Inicial”.*

*“Precisava da área do estrutural por se tratar de uma criança com fragilidade psíquica”.*

*“(...) mostrou potencial cognitivo preservado”.*

*“Ele levantou a hipótese de autismo, mas tinha dúvidas porque ele é afetivo”.*

Caderno da professora Joana,

*Relato da minha experiência com alunos com TGD, 2011.*

Ao fim de 2011 percebemos uma frágil autoria e uma falta de endereçamento nos escritos, malgrado o exercício de narrar-se já não fosse mais algo tão penoso. A forma da narrativa ainda era naturalizada, peretencendo ao gênero da instrução (BAKHTIN, 2009): fora da cena, o professor adota o discurso do saber técnico normalizador e instrutivo.

Comprometidos a construção de uma perspectiva que tomasse em seu cerne o processo de singularização do aluno – e por consequência do professor -, foi solicitado aos professores não mais que escrevam sobre o aluno, mas para o aluno: a proposta foi chamada de *Carta a um jovem aluno*. Esta foi a primeira de uma série de intervenções [estéticas] que buscaram, entre 2012 e 2014, criar abertura e endereçamento ao outro.

Meu encontro com a professora Joana se dá em 2013, quando eu iniciava a pesquisa e ela já estava no seu segundo ano do percurso. Encontrei uma professora que em seus escritos operava uma mudança significativa de perspectiva: de um texto longo e descritivo, quase técnico, com excesso de palavras para dar conta de um nada que a paralizava em sua prática para uma escrita menos precisa, apropriando-se mais selvagemmente das palavras para que nelas pulsasse um pouco mais de vida. Seus escritos chegam às minhas mãos naquilo que ela chamou “um novo tempo” – neste novo tempo, estava eu. Para entender como havia chegado até ali, retomei seus escritos anteriores e as intervenções feitas pelos leitores por quem passara: que palavras acossando o texto pelas margens poderia ter desviado um pouco seu olhar? Antes de atentar ao conteúdo, a forma escolhida exigia novos olhos. “A forma delimita o universo do dito” (ECO, 2010, p.12). e o que estava para ser dito requeria uma nova forma que acomodasse melhor o que estava para ser narrado: após o pedido de que escrevessem uma carta ao seu aluno, foram necessárias roupas novas para acolher esta personagem que passava de coadjuvante a protagonista.

Este foi o aspecto do curso que despertou meu interesse: *pode um percurso estético ser capaz de operar mudanças éticas e a partir disso teóricas e políticas?* Esta era a preocupação de Friederich Schiller ao assistir decepcionado os progressos da Revolução Francesa degenerarem no Terror: é possível formar homens para uma constituição mais avançada em vez de dá-la a homens não preparados para segui-la? A aposta schilleriana é que a política (e estendendo aqui à ética, ao encontro com o outro) é do âmbito da criação: é necessário inventar um novo mundo e não repetí-lo sobre o que já foi exaustivamente tentado. Inspirado na aposta do poeta, coloco minha pergunta: *um percurso estético sensibiliza os educadores para a arte do encontro?*

Foi neste solo inusitado que as sementes encontraram as condições favoráveis para germinar. É trabalhando esta terra - arando, semeando e regando - que creio ser possível fazer frutificar as questões que não se deixam responder quando olhamos o mundo de uma só janela. A experiência que me foi proporcionada pelo curso produziu uma pesquisa teórica, em que o encontro com a professora Joana serve para tensionar a teoria e tematizar os conceitos. Desterrar tesouros e dar lugar àquilo que não é visível quando o nevoeiro dos procedimentos, técnicas e regramentos para conduzir o ensino impedem sua força de criação implicou revisitar os cadernos/escritos, analisando-os pela forma [gênero enunciativo] e pela abertura ao diálogo [conteúdo]. Tais produções ganham espaço nas lacunas do texto.

O tecido argumentativo tem os fios Schiller. Outro operador importante são as formulações conceituais da pesquisadora Nadja Hermann ao aproximar a hermenêutica filosófica gadameriana da educação. Bakhtin ofereceu os instrumentos necessários a análise da forma enunciativa das narrativas produzidas no âmbito do curso. No entretencimento destes fios, os sentidos por ora propostos permitem distinguir nos escritos da professora Joana, através do estudo da forma, dois gêneros enunciativos: o primeiro, instrutivo, extenso e descritivo. O segundo, de natureza poética, errante e capaz de estranhamento e acolhimento, possibilitando instaurar o diálogo.

Esta análise, espera-se, estende à educação especial a possibilidade de questionar pressupostos naturalizados na prática pedagógica.

### 3 UM PACTO MEFISTOFÉLICO

O encontro com o aluno da educação especial nos interpela de um modo diferente do que aquele para o qual nos julgamos preparados: o aluno ideal, atento e bem alimentado, pronto a responder aos estímulos da prática pedagógica que colocamos em marcha, de saída, não pode ser suposto. Difícil escapar a um primeiro olhar a diferença desses que trazem no corpo as marcas da sua singularidade: antes de um possível diagnóstico que lhe sentencie os limites, é pelos sentidos que nos convoca a presença desse outro. No âmbito da inclusão escolar, a chegada de um “aluno de inclusão” à escola regular tensiona o laço social estabelecido naquele ambiente, questiona um compartilhamento equivocadamente tomado por natural e coloca em xeque os pressupostos da sua prática pedagógica.

Na tradição representada pelo Projeto Pedagógico Moderno, tal descompasso é resolvido pelas vias da reificação do sujeito da educação especial, do seu empobrecimento, pois esta é a relação epistêmica que lhe é própria: a relação sujeito-objeto das ciências modernas. Anterior à uma episteme das ciências humanas, seu resultado é, na melhor das hipóteses, dotar o sujeito de uma autonomia e isso é o “dar certo”. Mas não raros são os casos em que esse encontro produz a paralisia do educador ou a exclusão do aluno, quando não ambas: a última resultando da primeira.

Aparentemente mais frágil quando pensado nos limites de um projeto estruturado a partir de conceitos modernos, o campo da educação especial, que cobra uma alto preço quando as singularidades são ignoradas, tem um potencial questionador tremendo quando decidimos não ignorar os dilemas sobre os quais lança luz. Onde a prática é mais desafiada é onde mais revela seus limites e uma prática inclusiva que falha cabalmente por conseguir no máximo “colocar junto”, fazer dividir o mesmo espaço, revela um problema de fundamento e não apenas de procedimento.

*“O que me ocorre é a real dificuldade de se ‘tomar’ o Chris e parece que esta não é, e não é só familiar, também é social”.*

Caderno da professora Joana,

*Relato da minha experiência com alunos com TGD, 2011.*

Perguntar sobre os pressupostos da educação especial é, por isso, perguntar sobre os fundamentos da educação em geral: é aquele campo da educação em que não se pode ignorar que por trás de cada prática há um pressuposto e nada pode ser tomado por natural. Questionar seus fundamentos é também questionar a finalidade da educação. O ideal moderno que tinha por fundamento um sujeito racional e por finalidade sua autonomia, descamba no pesadelo da tecnicização da vida. A educação especial, apesar de não romper com esse projeto, torna mais visível a lógica perversa que nele opera.

“À pesquisa em filosofia da educação cabe justamente compreender o sentido da educação e sua relação com as questões normativas e éticas e justificar as pretensões de validade de determinadas orientações” (HERMANN, 2014, p.16). Por isso, este trabalho se propõe a discutir os fundamentos da educação especial a partir da convergência dos campos da ética e da estética, possibilitando uma saída para a imobilidade que não seja a exclusão nem o empobrecimento do sujeito, mas através da criação que devolva à educação um fazer que lhe seja próprio.

Eis o pacto mefistofélico: trocar o saber totalizante pelo frescor e juventude de pensar por outras vias, com a leveza<sup>7</sup> mediadora que impeça a paralisia. O ensaio e a literatura como o escudo de Perseu que no mito refletia a imagem da Medusa impedindo-o de petrificar. A partir de um questionamento moderno e da possibilidade vislumbrada por Schiller de a estética fecundar a criação no campo ético, e buscando pensadores que deem conta da singularidade da relação sujeito-sujeito (em oposição ao sujeito-objeto da Modernidade), busco caminhos para repensar uma educação que ainda se vale de conceitos modernos. Refletida no escudo da estética vislumbro a possibilidade da acolhida da alteridade no contexto de uma prática educativa.

### 3.1 TAREFA INCONCLUSA DA MODERNIDADE

Recolocar o homem no centro do universo não foi uma tarefa fácil e foi preciso muita ciência, muita filosofia, muito sangue e sábios ardendo em fogueiras para que voltássemos ao protagonismo da nossa própria história. No rígido mundo feudal, em que nosso lugar fora pré-determinado e ao qual devíamos nos resignar e aceitar com

---

<sup>7</sup> Uma das *Seis Propostas para o Novo Milênio* de Ítalo Calvino.

obediência, a ordem do universo estendia-se e permeava, ordenando, a ordem social. Semelhante ao sistema de castas hindu, nascíamos e morríamos dentro da mesma classe: perpetuávamos a profissão de nossos pais e o caminho do berço à tumba descrevia, salvo guerra ou pestes, uma parábola perfeitamente regular e monótona. Num mundo ordenado de fora, não há lugar para o que está dentro: não há lugar para expectativas, não há lugar para o sujeito.

Renascemos belos e dignos, refletindo nos corpos redescobertos a harmonia do mundo, do movimento dos astros ao crescimento das plantas. Tendo a simetria como expressão mais acabada da beleza, o cuidado com as proporções fez Leonardo recuperar de Vitrúvio<sup>8</sup>, um arquiteto militar da Antiguidade, a ideia de uma medida áurea responsável pela ordem do mundo e aplicá-la à arte e à ciência como este último fizera com a arquitetura sagrada dos templos. Mas foi preciso dessacralizar o corpo, templo do homem, para que a proporção virasse número e o universo visto como um imenso relógio cujos movimentos podem ser quantificados, explicados e previstos. Não à toa que um dos maiores expoentes do século seguinte dedicasse a sua vida à busca de uma *mathesis universalis*, uma ciência universal primeva de caráter matemático capaz de explicar e prever os fenômenos e o funcionamento do mundo. Coube a este matemático, além do nos dar as coordenadas para nos orientarmos no universo<sup>9</sup>, olhar para dentro do homem e buscar nas regras do pensar as mesmas regras do mundo: a Descartes, imerso em uma época maravilhada e aterrorizada com os êxitos de Galileu e Leibniz advindos da matematização da natureza, coube o epíteto de pai da subjetividade moderna. A razão, clara e distinta<sup>10</sup>, conferia um poder e uma liberdade impensáveis ao homem dos séculos anteriores; tudo que pudesse ser iluminado pela luz da razão poderia ser conhecido e o que não podia ser conhecido, salvo Deus, não existia.

Malgrado a radicalidade desta revolução, a liberdade não alcançou aos homens em sua organização social: era possível conhecer, transformar ainda não. Como na adolescência, em que a liberdade conquistada não abre outra perspectiva senão a de mais liberdade, a revolução iniciada com o Renascimento só viria a se completar no Iluminismo, tendo seu ápice na Revolução Francesa e sua expressão mais acabada na filosofia crítica de Immanuel Kant. Se era natural a liberdade conferida pela razão, a

---

<sup>8</sup> *Tratado de Arquitetura*. Livro III, capítulo 1.

<sup>9</sup> O Plano Cartesiano

<sup>10</sup> Clareza e distinção, qualidades muito caras ao entendimento conforme o *Discurso do Método*.

liberdade de agir no mundo ainda não era reconhecida como tal, por isso era preciso não provar, mas enunciar (e lutar e morrer pelo) o direito natural e inalienável à liberdade. Tanto no processo de independência dos Estados Unidos da América quanto na derrubada do *Ancien régime*, as declarações que faziam da liberdade um direito natural do ser humano precederam às formas jurídicas que as garantiam e regulavam: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 antecedeu em dois anos a constituição que daria forma ao Estado capaz de garantir os mesmos e a Declaração de Independência dos Estados Unidos, de 1776, em que se afirma como sendo “verdades como auto-evidentes, que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes são vida, liberdade e busca da felicidade” e que inspirou a Carta de Diretos de 1789, precedeu em onze anos a Constituição que faria das Treze Colônias um Estado capaz de definir seu destino.

Cada etapa da humanidade traz em si o germe da contradição levará à sua superação. Ao passo que a Declaração francesa evita escrupulosamente referências à subjetividade fazendo do homem um cidadão, a Declaração americana introduz pela “busca pela felicidade” um elemento marcadamente individual e subjetivo, impossível de ser contemplado no quadro conceitual da Modernidade. O novo tempo do mundo nos apresenta o horizonte das expectativas individuais, ou seja, vivemos para buscar a completude de uma expectativa que não tem fundo.

Somente com o Iluminismo germânico é que a implicação destes fenômenos são alquilatados: Kant, apesar de avesso a erupções sociais, acompanhou com entusiasmo o desenrolar da Revolução Francesa e Schiller, o suficiente para perceber o alcance limitado do que propunham os jacobinos e que, em última análise, eram os limites da Filosofia das Luzes. O ideal de inclusão que universalizou a educação na França revolucionária, necessário à época, ignorou completamente as diferenças regionais para unificar a nação e com isso estabeleceu em sua constituição a língua francesa como única língua oficial. Os ecos dessa escolha reverberam até hoje, com a proibição do ensino do idioma corso nas escolas (a *Question Corse*) e a laicidade francesa em sua forma planificadora que proíbe a exibição de signos religiosos visíveis, como o *hijab* muçulmano. Se por um lado, a universalização proposta pela Modernidade e efetivada política e socialmente pela Revolução Francesa permitiu a criação das primeiras escolas de surdos-mudos<sup>11</sup> e o

---

<sup>11</sup> Nomenclatura da época.

interesse de homens como Jean Itard pela educação do menino selvagem de Aveyron, por ele chamado Victor; por outro, validou a exclusão<sup>12</sup> e mesmo aniquilamento do diferente. Em seus diários, Itard encerra o caso de Victor admitindo um fracasso em educá-lo, apesar de hoje sermos capazes de avaliar a importância fundadora do seu trabalho<sup>13</sup>. Não podia ser diferente: apesar de enxergar além do seu tempo, Itard era um filho do seu tempo, herdeiro do universalismo moderno que não entrava em contradição com a existência de leprosários, manicômios e instituições para idiotas<sup>14</sup>. Com o tempo, esses ideais, revolucionários à época, vão revelando seus limites, mas os conceitos sobre os quais estão assentados seguem firmes até hoje. A escola atual segue tributária do projeto pedagógico moderno tanto na sua forma quanto nos conteúdos pois como bem observou Kuhn<sup>15</sup>, é muito mais fácil e cômodo operar mudanças no método do que promover uma mudança de paradigma.

### 3.2 O PROJETO PEDAGÓGICO MODERNO

A aposta moderna de que através do aperfeiçoamento moral de cada indivíduo em particular seria possível a melhoria da humanidade como um todo, colocou a educação no papel de executora das promessas da modernidade. A partir da formação de um sujeito que, guiado pela razão, estaria apto ao exercício pleno da liberdade, a escola entregaria à sociedade um cidadão. O projeto pedagógico estruturado a partir dessa aposta é fortemente marcado pelo seu tempo e tem como referências primárias a *metafísica da subjetividade* e a *racionalidade científica*.

Esse primeiro e mais característico aspecto da modernidade é o responsável por incorporar ao processo educativo o conceito de *sujeito epistêmico*. O sujeito universal, racional e capaz de determinar sua vontade, dotado de características idênticas a todo indivíduo é o fundamento sobre o qual se constroem as teorias pedagógicas modernas pois é ele o alvo da ação emancipatória que pretende a educação moderna.

---

<sup>12</sup> É notável o caso do processo a que foi submetido o capitão de origem judaica Alfred Dreyfus em 1894, uma das primeiras erupções do notório antissemitismo francês.

<sup>13</sup> Considerado fundador da educação especial (Banks-Leite; Galvão, 2006) Banks-Leite: Galvão (Orgs.), *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard* (pp. 117-177, M. E. Galvão, trad.). São Paulo: Cortez. (Original publicado em 1801).

<sup>14</sup> Nomenclatura generalizante atribuída à época para indivíduos portadores de qualquer deficiência mental.

<sup>15</sup> Em *A Estrutura das Revoluções Científicas*.



Esse sujeito racional, capaz de se autoconstituir através do desenvolvimento da faculdade da razão, quando se dobra sobre si próprio para pensar a educação, desenvolve uma pedagogia do método e das técnicas de ensino que assegura ao sujeito epistêmico a apropriação dos conteúdos culturais reproduzidos pela escola. De posse desses saberes e capaz de juízos próprios, o indivíduo pode superar sua minoridade intelectual<sup>16</sup> e se tornar autônomo. Conferir essa autonomia ao indivíduo através de sua constituição como sujeito autônomo e, com isso, promover o aperfeiçoamento do gênero humano é a tarefa pedagógica de maior significado e de onde deriva o aspecto programático das teorias que encontram nesse projeto sua origem.

Encontramos as raízes do projeto pedagógico moderno no *cogito* cartesiano, que postula o sujeito metafísico, a *res cogitans*, coisa pensante capaz de conhecer o mundo através da razão. É a partir desse sujeito cartesiano e da concepção rousseauiana de educação como formação para a virtude que mais tarde Kant vai pensar como seria possível torná-lo autônomo. O sonho cosmopolita e universalista de Kant inspirou Pestalozzi ao defender a educação como um direito de todos e, por isso, o seu acesso deveria ser universalizado através da popularização da escola. Herbart, formulador da corrente científica da Pedagogia, inspirado na racionalidade científica moderna definiu passos formais da instrução correspondentes à exposição do saber e sua consequente apropriação por parte dos alunos. As promessas de emancipação individual e social acabaram imprimindo no cotidiano escolar concepções pedagógicas fortemente influenciadas pelo modelo de racionalidade derivado das ciências empírico-matemáticas, que preconizam o domínio do sujeito sobre os objetos, adoção de uma racionalidade dedutiva, e a criação de currículos racionalmente estruturados e seriados.

Se considerarmos a História das Ideias, podemos facilmente traçar uma linha até o presente em que vigem em todas as áreas da educação teorias que não distinguem entre o instruir e o educar e algumas outras, gozando de grande prestígio, mais nocivamente aproximam a educação do treino, do condicionamento, do adestramento. Em nome do ideal da autonomia e através da racionalização de procedimentos se produzem as mais nefastas distopias educativas que a ficção já encenou, mas que por estarem apartadas de nossos olhos seguimos acreditando que são apenas ficção.

---

<sup>16</sup> Conforme descrita por Kant em *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?*

Os conceitos que sujeito, de progresso individual e social, de progresso e de racionalização de procedimentos da educação contemporânea fazem-na tributária do projeto moderno. A ideia de progresso contínuo embutida na racionalização que dos processos econômicos nos dá a ilusão de que podemos controlar todas as variáveis e assegurar o seu bom funcionamento. Analogamente, atribuímos a mesma precitabilidade à educação: a crença de que é possível assegurar o seu progresso através da racionalização dos procedimentos pedagógicos, ou seja, o sucesso do processo educativo seria garantido pela observação dos procedimentos racionalmente estabelecidos. Tal quimera só é possível se pensada como assentada sobre as estruturas estáveis do sujeito epistêmico, metafísico.

*“Na escola trabalhei com educação infantil, infanto-juvenil e jovens e adultos. Nesta época o construtivismo estava decolando e os alunos que há muito tempo estavam dentro da escola começaram a alfabetizar-se nascendo aí o início do movimento que hoje denomina-se inclusão. Paralelo a isto discussões acerca do trabalho não protegido também começam a se fortalecer, nasce então o PPT (Preparação para o Trabalho) na qual passou a fazer parte da grade curricular. Com estes movimentos os alunos da escola especial passam a circular mais no social e outra clientela que ainda pouco aparecia foi chegando à escola em maior número, os TGDs”.*

Caderno da professora Joana,

*Relato da minha experiência com alunos com TGD, 2011.*

Curiosamente, ao passo que as teorias econômicas são constantemente colocadas em xeque, as teorias pedagógicas gozam de longa vida. Talvez porque estejamos tão imersos na ideia de progresso que não percebamos a bancarrota em que nos deixam os seus fracassos.

### 3.3 SCHILLER E A NUDEZ DO REI

Schiller, ao flagrar a promessa esquecida do Modernidade nos ideais da Revolução traída pelo Terror, aponta também o limite de um projeto que considere um indivíduo guiado pela razão, capaz de determinar sua vontade, em uma palavra, de ser autônomo. O sujeito, *sub-jectum*, o que está *jogado/colocado sob*, fundamento do conhecimento do mundo como bem teorizou Kant na primeira parte da Crítica da Razão

Pura não dá conta de todas as relações possíveis de conhecimento, pois supõe o que está *colocado contra (ob-jectum)* a sua percepção. Assim, toda a relação produtora de conhecimento se dá sobre algo que deve ser objetificado e quando este *objeto* é outro *sujeito*, o resultado é o que percebemos ainda hoje no olhar que temos sobre a deficiência e nas políticas públicas que dele advém.

Ao largo dos avanços teóricos trazidos pela fenomenologia e pela hermenêutica, nas quais emerge o conceito de alteridade, e dos avanços científicos, no âmbito do qual nasce a piscanálise e traz à cena a opacidade do sujeito, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelas Nações Unidas em 1946, por mais abrangente e bem intencionada que seja, não dá conta da riqueza das singularidades humanas. Como na poesia forma e conteúdo são inseparáveis, o notável e poético<sup>17</sup> esforço de criar um parlamento da humanidade e através dele proclamar a dignidade humana segue tributária de uma concepção moderna de sujeito, cujos limites já haviam sido flagrados por Schiller.

Os limites da relação estabelecida pela modernidade ficam mais evidentes no encontro com o que não cabe dentro do “universal”, a razão por si só revela-se impotente e o laço social estabelecido nessas bases se rompe. Nessas condições, a lógica da exclusão flagrada por Foucault na *História da Loucura*, tão em voga na Idade Moderna, prevalece no presente através da Escola Especial, onde o sujeito não encontra este estatuto pois a lógica que rege a relação é a do sujeito-objeto.

Como a corda sempre rompe em seu ponto mais frágil, é no campo da educação especial que as deficiências do projeto pedagógico moderno assumem uma dimensão trágica. Seja através da escola especial seja através das diretrizes inclusivas, a lógica naturalizante, idealista, normalizadora que subjaz à essas políticas acaba perpetuando a mesma relação perversa do binômio inclusão/exclusão. Pautadas em um ideal de normalidade [*mesmo*] e guiadas pela noção de progresso, as possibilidades para o *diferente* são a normalização, a cura, a prótese e quando a violência de assimilar o outro no mesmo não se efetiva, resta a exclusão.

Não há cor nem flor no mundo que torne belo idealizar um sujeito autônomo e racional onde sequer se reconhece um sujeito, supor progresso ou futuro negligenciando-

---

<sup>17</sup> É bem sabido que o presidente Harry Truman, ávido leitor de poesia, inspirou-se no poema *Locksey Hall* (1837), de Alfred Tennyson durante a condução dos trabalhos da fundação das Nações Unidas in KENNEDY, Paul. *The Parliament of Man, The United Nations and the Quest for World Government*. London : Penguin Books, 2007.

lhe o presente. Não suportamos o estranho, o terrível-maravilhoso que expressa o humano na tragédia ática, porque ele fez espelho e *Narciso acha feio tudo que não é espelho*<sup>18</sup>. O belo apolíneo que a cultura ocidental elegeu por ideal, escamoteando o que é da ordem da sombra, da morte, do terrível, o dionisíaco<sup>19</sup> que nos escapa, ao contrário do que se pensa, nos desumaniza, nos faz romper o laço com aquilo que representa o que não é da ordem do belo, do ideal, do normal, do autônomo, mesmo que este seja um outro ser humano que nos interpela com a sua presença.

A aposta schilleriana do recurso à estética como fecundador da criação ético-política recobra sua atualidade na tentativa de resgatar esse laço social rompido através de um caminho diferente do estabelecido pelo sinistro frenesi da técnica desenfreada e da organização inconsequente do homem normatizado. O recurso a formas de conhecimento advindas de outros aspectos da experiência humana, como o histórico e o artístico, contemplados pela concepção fenomenológica do sujeito fazem frente à esta percepção homogeneizante da modernidade, dissolvendo o universal uniformizante ancorado na metafísica do sujeito.

*“Somos ‘Nós’ produzidos pelas ‘Amarras’... Nós necessários para entrelaçar os sujeitos...(...) Esta cena foi escolhida porque foi um dos momentos mais legais que no início do trabalho tivemos, e sabia que era preciso algo ‘mágico’ acontecer para que pudéssemos inferir nas aprendizagens de Chris”.*

Caderno da professora Joana

*Cenas Pedagógicas*, 2011.

---

<sup>18</sup> Trecho de *Sampa*, de Caetano Veloso (1978).

<sup>19</sup> Apolíneo e dionisíaco são alegoria de princípios contrários e complementares utilizados por Nietzsche em *O Nascimento da Tragédia*.

#### 4 ADMIRÁVEIS OLHOS NOVOS

Apesar dos múltiplos usos do termo *estética* na linguagem comum é possível encontrar um núcleo básico de significado quando retornamos à origem da palavra: αἴσθησις [*áisthesis*] está relacionada ao sentidos e às qualidades de um objeto que podem ser percebidas. No *Teeteto*, Platão emprega o termo no âmbito da sua teoria do conhecimento, relacionando-o à sensação. Embora contemporaneamente estejamos acostumados a relacionar estética com arte e beleza, o mais próximo que a raiz da palavra chega deste campo semântico é a sensação de prazer ou desprazer motivada pela contemplação de uma obra de arte, conforme Platão o faz nos diálogos *Filebo* e *Górgias*. Na Antiguidade, αἴσθησις significava simplesmente “receber pelos sentidos<sup>20</sup>”: ao aparato sensível estava reservada a nobre tarefa de produzir em nós conhecimento sobre o mundo. Já a arte estava relacionada à poética [ποίησις] na sua construção e ao belo [καλόν] em seu efeito: a obra de arte, entendida como um microcosmo, era apreciada segundo um conceito substancial de belo, um critério objetivo externo à obra. Ou seja, uma obra era bela quando fosse eficaz a imitação [μίμησις, *mímesis*, conceito caro a Aristóteles em sua *Poética*] daquilo no mundo que lhe fornece o padrão: é a realização de uma ordem onde vem reinar a medida e a proporção [Platão, *Filebo*], é ordem e arranjo [Platão, *Górgias*].

O conceito moderno de estética aparece apenas no século XVIII com o filósofo alemão Alexander Baumgarten, que para resolver problemas oriundos tanto da teoria da sensibilidade quanto da filosofia da arte de Christian Wolf, referência filosófica da época, apropria-se da palavra grega atribuindo-lhe um duplo sentido: além do emprego original, ligaria o termo à arte que também acessamos pelos sentidos. Para Wolf, a sensação era apenas um reflexo pálido, imperfeito do conhecimento racional, mais claro e completo. Kant, que emerge nesse contexto, utiliza o conceito na parte mais importante da sua *Crítica da Razão Pura* onde ele apresenta os elementos de uma ciência de uma sensibilidade *a priori*: restaurando a dignidade do conhecimento sensível, ele nomeia a primeira parte de sua obra como *Estética Transcendental*. As condições da possibilidade de conhecimento passam pela sensibilidade e, a partir daqui, a história da estética e a história da subjetividade moderna imbricam-se uma na outra a ponto de confundirem-se:

---

<sup>20</sup> Conforme o *Dictionnaire Grec-Français* de A. Bailly, 1950.

o campo da estética passa a ser o campo em que os sedimentos da subjetividade são mais visíveis e ricos de significado (FERRY, 1994).

Depois de tratar das condições do conhecimento teórico e do conhecimento prático, Kant, na sua terceira crítica - a *Crítica da Faculdade de Julgar* - problematiza a questão do belo e, como necessita relacioná-lo ao sujeito, recorre novamente ao termo conforme empregado por Baumgarten: a *αἴσθησις* ligada a uma crítica do gosto ou filosofia da arte. A partir desse movimento, a estética se torna, por excelência, o campo dentro do qual os problemas levantados pela subjetivação do mundo, característica da Modernidade, podem ser observados, por assim dizer, em estado puro. No campo da filosofia da arte, o belo não é mais entendido como uma propriedade intrínseca ao objeto, mas só ganha sentido por referência ao sujeito. Um objeto é belo porque agrada e aí surge o problema principal da estética moderna: conciliar a subjetivação do belo com a exigência de critérios ou, de maneira mais direta, a relação com a objetividade, com o mundo. Só então acontece a verdadeira ruptura com a Antiguidade: o belo passa a fundamentar-se nas faculdades humanas, na razão, no sentimento ou na imaginação. Entra em jogo a capacidade de criar um mundo que supere a esfera estritamente privada das experiências vividas pelo sujeito; em termos contemporâneos, o desafio de criar uma intersubjetividade. É neste aspecto que Schiller acreditava encontrar a chave para a solução das questões do mundo político: ela teria de ser forjada precisamente no mundo estético.

Schiller concebia a arte como filha da liberdade<sup>21</sup>, tornando imperativa uma cultura estética que permitisse a criação política, mas para isso a arte precisa fazer valer sua autonomia diante das outras potências espirituais, pois até mesmo a razão especulativa avançava sobre o domínio da imaginação, ampliando o reino da ciência na medida mesma em que o da arte se estreitava. O caminho aberto por Kant indicava essa possibilidade: buscar os nexos entre o estético e a razão prática (ética) coloca em jogo o problema dos efeitos da arte e do gosto na formação do cidadão do novo Estado exigido pela revolução burguesa: era impossível estabelecer uma ordem racional na ausência de uma cultura que lhe propiciasse condições favoráveis, por isso a ênfase do seu projeto é pedagógica, centrada na educação do homem. A tarefa histórica da educação é formar o homem para a liberdade e esta só pode ser vivida em sociedade, no encontro com o outro; o que é

---

<sup>21</sup> Em *A Educação Estética do Homem*, Carta II, p.23.

impossível sem mudanças na forma de agir e de pensar. A formação deste caráter do humano pode se dar tanto pela via da *retificação dos conceitos* quanto pela *purificação dos sentimentos*: a cultura filosófica se ocupa daquela, enquanto a cultura estética ocupa-se desta.

Porém, o sujeito moderno entendido classicamente como consciência e como vontade não dá conta do encontro com o outro e assim a tarefa inconclusa da modernidade pede a crítica do sujeito metafísico, fechado em si mesmo e transparente a si mesmo: é preciso restituir ao sujeito a sua pluralidade conflitual. No início do século XX, a Psicanálise pôs brutalmente fim à ideia de que pudéssemos considerar-nos senhores de nós mesmos: “o sujeito foi, como se diz ‘cindido’ e nossos estados de consciência, conceitos ou sentimentos, foram expostos à determinação infinita do inconsciente” (FERRY, 1994, p. 15). O que resultou disso para a arte contemporânea é a obra como expressão pura e simples da individualidade, o conceito do belo não tem mais lugar pois não há mais lugar para padrões intersubjetivos, nem a beleza em si é o objetivo último da arte.

Para a presente pesquisa, esse último aspecto é relevante, uma vez que o sujeito que se exprime na arte não é composto só de beleza, pois não é mais uno: é preciso dar lugar ao feio, ao estranho, ao grotesco ao repulsivo como bem remarcaram Georges Bataille e Jean Genet, há sempre algo que é turvo e que nos escapa. Por isso, o conceito de estética para nós dissocia-se do conceito de belo e flerta com o que nos causa admiração [ $\Theta\alpha\upsilon\mu\alpha\varsigma$ , *thaumas*], espanto e estranheza. Preferimos o conceito de  $\delta\epsilon\iota\nu\omega\varsigma$  [*deinós*], o terrível-maravilhoso da tragédia ática, usado para descrever a natureza humana não só com suas luzes, mas também com seus abismos e suas trevas. Já o primeiro aspecto será para nós um nó a desatar: se não há possibilidade de uma comunicação intersubjetiva, como chegar ao outro, tornar-se sensível [ $\alpha\dot{\iota}\sigma\theta\eta\varsigma\iota\varsigma$ ] à sua presença e a partir daí acolhê-lo?

*“ por vários momentos percebi que enquanto lhe falava buscava meu olhar... já não era mais um tão estranho a ele, percebo que inicia uma sustentação de olhar com um pouco mais de consistência, embora esparso”.*

Caderno da professora Joana

*Cenas Pedagógicas*, 2011.

#### 4.1. UM PERCURSO POSSÍVEL

Na impossibilidade de respostas definitivas a essa pergunta, seguimos de mãos dadas com a professora Joana na trilha de um percurso possível. A escolha pelo material por ela produzido ocorreu pela relação entre forma e conteúdo: sua escrita revelou traços significativos para nossa problemática, para compreender o acolhimento da alteridade e a construção de um saber pelas vias da estética.

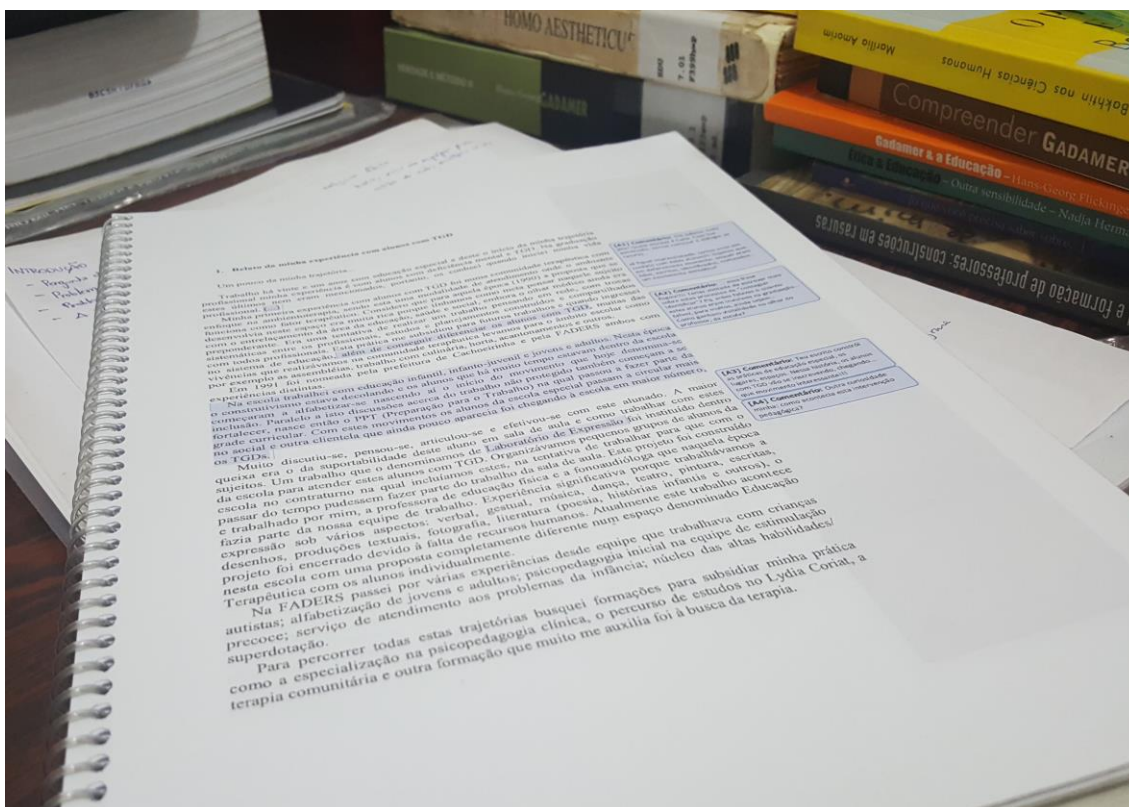
Como os diversos campos da atividade humana estão perpassados pela linguagem, seu uso é tão diverso e tão multiforme quanto os campos em que ela se inscreve. O discurso no âmbito da educação especial, pela sua natureza intrincada em que ocorre um entrelaçamento de múltiplas áreas, sobretudo do discurso médico através do diagnóstico, acaba por se conformar aos parâmetros desse último “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Esses discursos tendem a consolidar uma forma tanto mais rígida quanto for a sua publicidade: pensemos aqui no discurso científico que atualmente se estrutura na forma de artigos ou mesmo desta dissertação que deve cumprir certos requisitos formais para que seja reconhecida como produção válida de conhecimento pelas instituições. Evidentemente, cada enunciação é individual e elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Esses gêneros a que se refere Bakhtin são visivelmente perceptíveis: reconhecemos um formulário, uma receita médica, um romance ou uma poesia quase instantaneamente, as mais das vezes sem recorrer ao seu conteúdo. Quanto mais singulares forem esses discursos, mais livre será sua forma pois essa precisa se adequar à natureza do que será dito: pensemos em um adolescente vivendo seu primeiro amor que pode tanto optar por traduzir seus arroubos em versos ou registrá-los em um diário, inserindo desenhos, cores, colando pequenos tesouros que enriqueçam o dito quando a palavra não é suficiente. Mas

(...) nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo de individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, (...) (BAKHTIN, 2011, p. 265)



Como resultado de um convite inicial à escrita, por ocuparem uma função pública, de educadoras, era de esperar que seus discursos fossem perpassados pelos ideais do projeto pedagógico moderno, cujos enunciados gerais se projetam para fora do tempo e do espaço, sem atentar e sem endereçamento à singularidade do outro, onde o aluno é tomado por objeto. Por isso a consigna ia na direção de produzir um “*relato da minha experiência com alunos com TGD*”, onde esperávamos que a partir de um endereçamento mínimo, pudéssemos trabalhar a escrita para que nela surgisse a possibilidade de o encontro com a alteridade produzir um conhecimento que não o saber objetificante produzido pelo diagnóstico.



Caderno da professora Joana

*Relato da minha experiência com alunos com TGD, 2011*

No primeiro tempo de escrita de Joana, entre 2011 e 2012, o gênero instrutivo é o que dita a regra e a forma acadêmica é privilegiada. Embora trouxesse referências pessoais, essas eram de caráter informativo, apenas preambulares de um saber mais importante a ser enunciado em seguida: apresentavam as credenciais de quem enuncia, mas não constroem autoria.

*“Um pouco da minha trajetória...”*

*Trabalho há vinte e um anos com educação especial e deste o início da minha trajetória profissional minha experiência é com alunos com deficiência mental e TGD. Na graduação estes últimos nem eram mencionados, portanto, os conheci quando iniciei minha vida profissional”*

Caderno da professora Joana,

*Relato da Minha experiência com alunos com TGD, 2011.*

*“Chris mostra-se estar bem vinculado ao trabalho e com o passar do tempo percebemos evoluções, principalmente no que diz respeito à presença do outro”.*

Caderno da professora Joana,

*Relato da minha experiência com alunos com TGD, 2011.*

Esse texto quase sem autor, pois se apropria de um discurso que perpassa e normatiza sua prática é questionado através das rasuras: a convocação a olhar para seu aluno, a desviar do diagnóstico que naturaliza e inscreve dentro de um ideal busca ajudar na construção de uma narrativa que seja a história da professora, mas também de seu aluno – a sua narrativa pedagógica. Uma história plural, entrecruzada, que se tece sutil e fragmentariamente e que esperávamos fosse, paulatinamente, perdendo seu centro - um narrador descritivo - e dando espaço a alguém que reivindica um lugar próprio de enunciação e, conseqüentemente, de autoria. Embora o diálogo com os leitores apontasse nesse sentido, a forma descritiva do gênero instrutivo não permitia que essa posição se firmasse e, sendo assim, a posição do aluno mesmo mais presente na narrativa [em vez da mera descrição de seu quadro clínico] permanecia naturalizada e descritiva.

O pedido para que escrevessem uma carta para o seu aluno visava produzir um primeiro endereçamento, pois a forma da carta requer um destinatário, o endereçamento lhe é constitutivo. Nesse ato de dirigir a palavra a alguém e não mais falar sobre alguém está implicado um olhar diferenciado: é preciso postular um sujeito e, em última instância, tudo o que implica sua constituição. Mas como não há sobrevoos possíveis quando não estamos equipados de asas, a linguagem de que as professoras dispunham para falar de sua prática e de tudo o que se referia a ela vinha inscrito em uma forma que só adquiriria dignidade através do saber descritivo e, nesse enquadramento, não há abertura suficiente para perceber que há um sujeito ali.

## CARTA A UM JOVEM ALUNO...

“...Marcas do que se foi  
 Sonhos que vamos ter  
 Como todo dia nasce  
 Novo em cada amanhecer...”  
 os incríveis

OI CHRIS!

Tudo bem contigo Chris? Recebe meu abraço com carinho e saudades, com beijo é claro!

Estou hoje te escrevendo porque muito tenho falado em ti, pensado, escrito, vivido e sentido, por isso pensei em te escrever para dividir contigo o ‘todo’ que vivemos neste ano. Lembro deste o nosso primeiro encontro, sabias que tenho uma foto tua no finalzinho do ano passado quando fizemos a passagem do atendimento com a Profª Beatriz? Nossa, como tu crescestes Chris, não és mais uma criança pequena já estas um menino, lindo com estes olhos azuis que a todos se encantam e agora parece que ficam cada vez mais azuis pois cada dia podemos nos encontrar nos olhares, nos pedidos, nas saudações... Isto me deixa muito feliz porque o “nosso encontro” de fato aconteceu.

Chris como foi importante este ano para nós todos, não é? Quantas coisas legais aconteceram desde a entrada na escola, tua primeira experiência com a professora Rosângela que carinhosamente te acolheu na sala de aula, olha só o nome da tua creche: Arco Íris Encantado... e também da Márcia que diariamente empresta o seu colo para te receber de manhã ou se despedir no fim do dia quando tu vais para casa. Também sei que fizeste amigos e que os tem procurado em alguns momentos para dividir brincadeiras, que jóia é isso aí Chris aproveita este tempo da tua infância porque ele é precioso.

Acho que no início não foi muito fácil, todos nós estávamos apreensivos, com medo, mas apostamos e deu certo, que bom...Quero te dizer que me propus a cuidar dos teus passos, então, além de toda semana tu vires aqui trabalhar conosco também estamos desde agosto falando da tua saída da creche para o ensino fundamental, afinal tu crescestes por isso esta na hora da gente começar a se despedir... é, isto é uma passagem, uma despedida. Semana passada lembra que a professora Fabíola veio te conhecer no nosso atendimento? Ela irá te acompanhar no ano que vem lá na escola São Pedro aonde tuas irmãs também estudam. Mas

Caderno da professora Joana,  
*Carta a um jovem aluno*, 2011.

com certeza sempre estaremos aqui e quando precisar é só chamar que vamos correndo para o abraço.

Lembrei de outra coisa importante Chris, lembra que semana passada a tua mãe nos contou que ira fazer um filme com todas as gravações que ela tem tuas guardadas no celular? Que legal, vai dar uma bela história eu quero tê-la tá? São muitas pessoas escrevendo, montando tua história e isto com certeza esta já fazendo muita diferença na vida de todos nós.

Também tivemos momentos difíceis, muitas mudanças na vida de vocês como a saída do pai de casa, a morte do vô materno, agora de novo problemas com o pai, minha cirurgia de cervical no meio da nossa caminhada... Chris, a mãe vai dar conta ela é uma mulher muito inteligente e sabe proteger e cuidar, ela esta muita atenta a tudo o que esta acontecendo. Aliás, estas ouvindo o CD do Bee Gees que te gravei? Ele pode matar um pouco a saudades do pai talvez, não é? Ainda quero te ver cantar aquelas músicas...

Chris preciso te dizer como foi legal ganhar aquela corrida para o abraço semana passada, ouvir aquele "oi" dito por ti, aquele olho bem azul fixar e te ver cumprimentando a prof<sup>a</sup> Fabíola e mais na sala nos falar o que querias fazer, também nos pediu ajuda para montar contigo aquela pista de corrida. Tu estas falando mais conosco Chris, que bacana, sim fale sempre que puderes assim vai ser mais fácil. Muito bem, estas pronto para seguir teu novo caminho, vai bem e com cuidado e eu estarei aqui torcendo pelo teu sucesso e pela tua felicidade! AH e a foto que tu tiraste com meu celular da tua passagem para o trabalho da SIR, só lamento não ter como passá-la perdi o cabo que conecta, mas o registro do que vivemos esta bem guardado no coração, foi bem importante te ver produzindo coisas lindas e sentir que estavas feliz com tudo que ali estava acontecendo.

Também quero te agradecer a oportunidade de conviver contigo, tua família, escola e juntos termos trilhado esta caminhada, sou grata por tudo que contigo aprendi e muitas ainda que tenho a aprender.

Enfim, penso que não paramos por aqui pois muito ainda temos a viver e vou com muito carinho querer saber da caminhada que irás fazer daqui para frente.

Conte sempre comigo!

Um doce abraço meu com carinho de sempre,

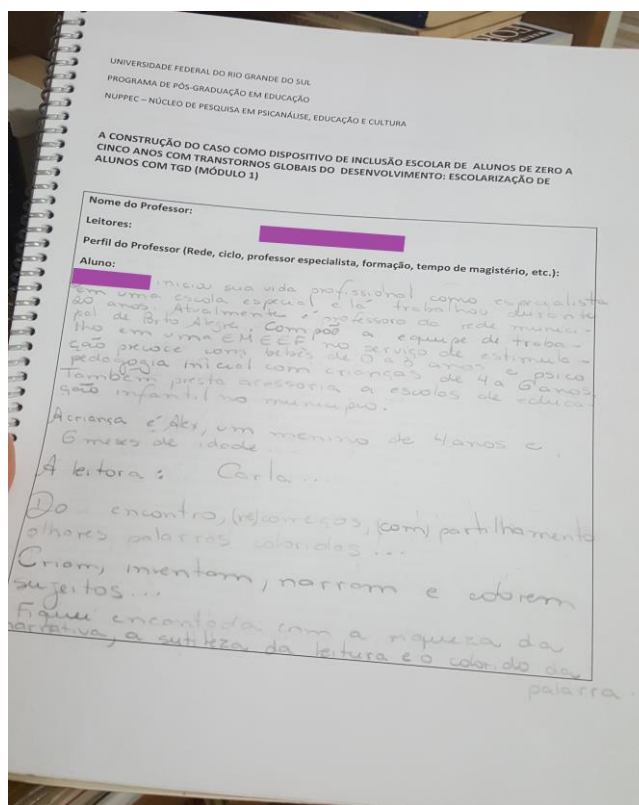
Caderno da professora Joana,

*Carta a um jovem aluno, 2011.*

Do ponto de vista de quem enuncia, a linguagem não tem necessariamente relação com um interlocutor: ele pode simplesmente levar em consideração o outro como “ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” mesmo em um texto como o de uma carta. Diferente da forma do diálogo em que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...) toda compreensão é preche de

resposta e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

No período intervalar, entre o curso e o trabalho da equipe de pesquisadores, a análise das cartas, dos escritos dos professores e do processo conduzido pela equipe revelou que apesar do deslocamento enunciativo, o endereçamento ao aluno ainda era formal, frágil, insuficiente para produzir uma espera de resposta - um gênero não suficientemente aberto para acolher a voz do outro. A alteridade e a diferença ainda estavam referidas a um critério de normalização, ainda se esperava que o outro pudesse ser apreendido através de uma mudança metodológica; contudo, o movimento é reverso, de encobrimento dessa subjetividade. Por esse motivo, trabalhar a busca de uma forma propícia a esse acolhimento era necessário: “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 2011, p. 274)



Pesquisadores-leitores do curso

Exercícios de leitura do caderno da professora Joana, 2011 - 2014



Pesquisadores-leitores do curso

Exercícios de leitura, 2014

Como a formação proposta não se dá no registo informativo, é necessário tomar o tempo como um operador fundamental do trabalho e a partir de 2012, o curso antes contido no período de um semestre se desdobra em três anos. Não há um conteúdo a ser transmitido e entendido para então virar procedimento; há uma experiência que visa produzir um deslocamento possível apenas a partir do momento em que a linguagem encontra seu limite, quando “algo da experiência nos escapa e fica sem elaboração” (ROCHA, 2015, p. 211).

Joana decide submeter-se novamente ao percurso, o que tem um impacto diferente na sua trajetória: percorrer o mesmo caminho em um tempo diferente e com um outro olhar, faz com que ela se volte sobre o texto produzido no ano anterior e já não parte do mesmo lugar. A professora convidada a escrever sobre sua experiência com alunos com TGD já se deparou com as dificuldades e com os limites de narrar a singularidade de um encontro do qual não pode esperar que siga um roteiro pré-determinado. Toda a linguagem e o aparato conceitual trazido da formação até então mostraram-se mais como empecilhos do que como ferramentas. Ao se dar conta de que o escopo da sua linguagem não dá conta da singularidade do encontro, ela busca uma nova lente: convoca a arte para esta função de “ajudar a olhar”.

## A FUNÇÃO DA ARTE

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

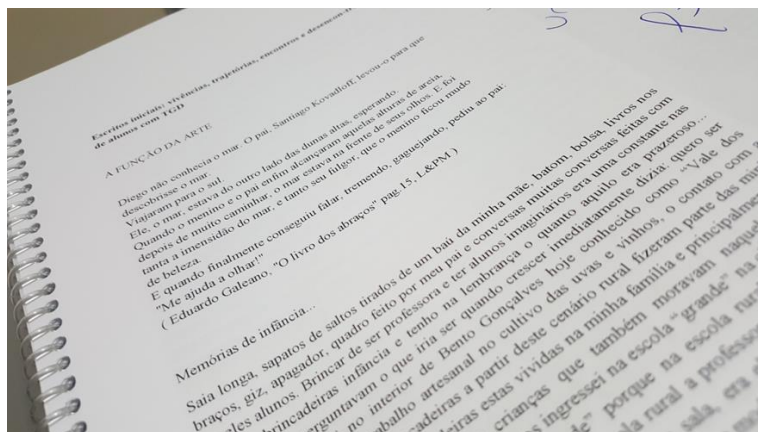
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: "Me ajuda a olhar!"

( Eduardo Galeano, "O livro dos abraços" pag.15, L&PM )

Caderno da professora Joana,

Módulo 1, *Escritos iniciais*, 2012.

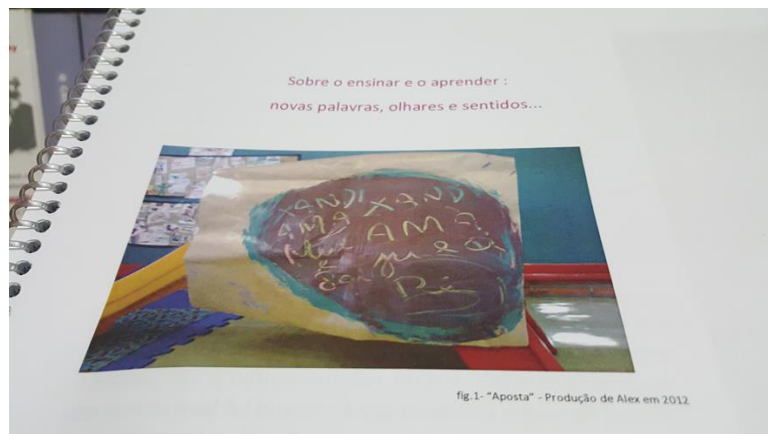
Essa imensidão do que não cabe no olhar, ainda não se faz presente no texto da professora, mas se anuncia como falta: há algo que não cabe na maneira de dizer e para isso ela pede auxílio a outra voz, no caso a de Eduardo Galeano. Porém, mesmo recorrendo à arte [como função], ela ainda é preâmbulo e não forma enunciativa: a narração das memórias de infância que se seguem vão aos poucos se distanciando do discurso plano e sem autoria, pois ao conto e ao “causo” não convém o discurso técnico. O gênero ainda é informativo, mas suas descrições se assemelham mais a um romance naturalista do que a um estudo de caso.



Caderno da professora Joana,

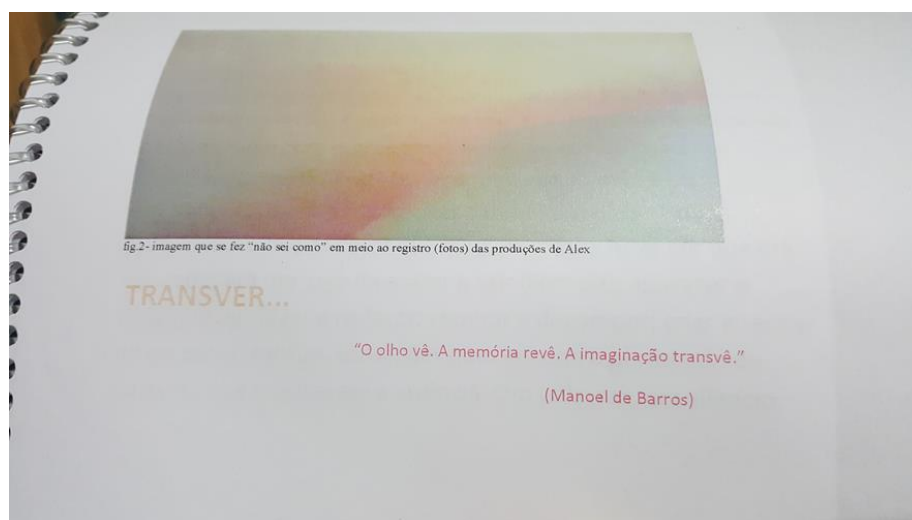
Módulo 1, *Escritos iniciais*, 2012.

Consciente do alcance limitado da forma usada para contar eventos tão pessoais, Joana busca subsídios para retratar o que escapa: a ânsia documental a leva a registrar as produções do aluno em foto. A objetividade na observação, o olhar direto a uma alteridade radical como a do seu aluno a paralisa como os petrificados ao olhar diretamente para a face da Górgona.



Caderno da professora Joana,  
Módulo 3, *Sobre o ensinar e o aprender*, 2012.

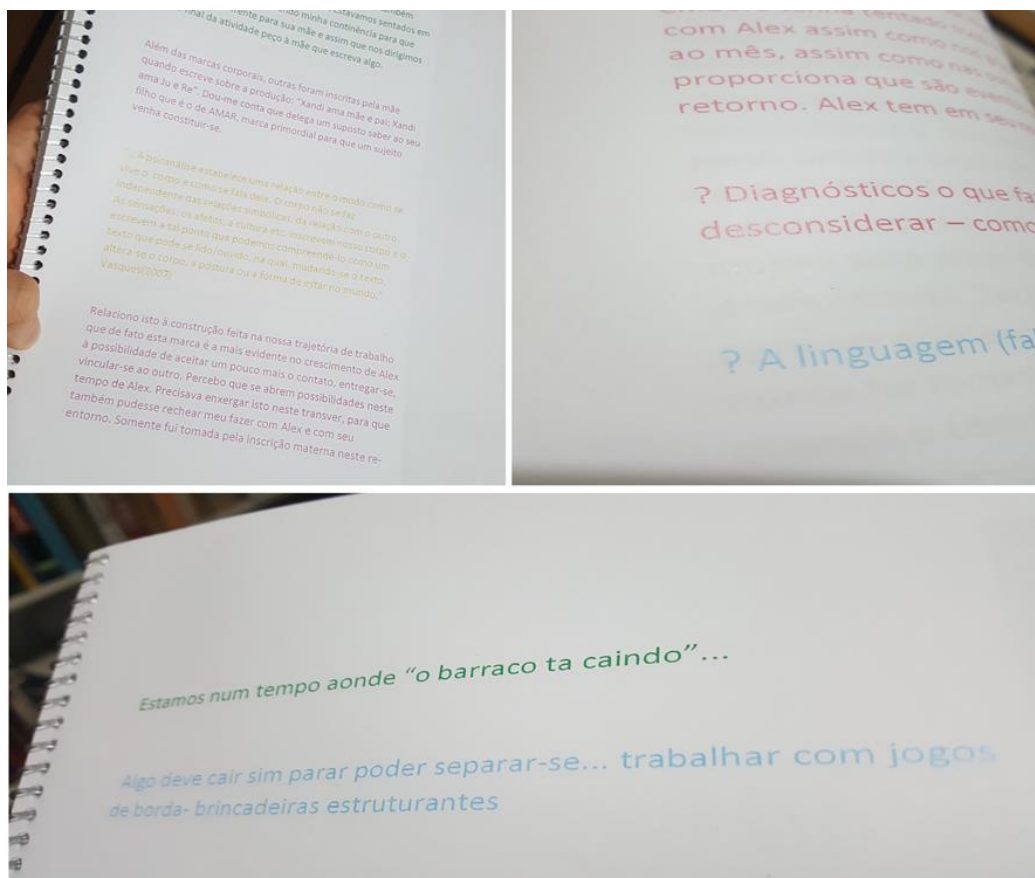
Porém num dos desvios, do não programado, um registro sai desfocado, mas o processo mecânico do descarte de uma foto que não retrate a realidade fielmente como se espera de uma descrição não acontece. Pelo contrário, Joana dá estatuto a esse “resto” e consideramos que aqui acontece uma virada importante: a fotografia, antes prótese dos sentidos e ajuda da memória, atua agora como metáfora.



Caderno da professora Joana,  
Módulo 3, *Sobre o ensinar e o aprender*, 2012.



O discurso descritivo perde seu caráter absoluto e abre espaço para um “não saber”, para o reconhecimento de uma incompletude. Joana já considera que apenas ver já não basta, é preciso “transver”, ir além do olhar objetivador, é preciso criar, apostar. A partir disso ela passa a explorar diferentes possibilidades de dizer através da forma.



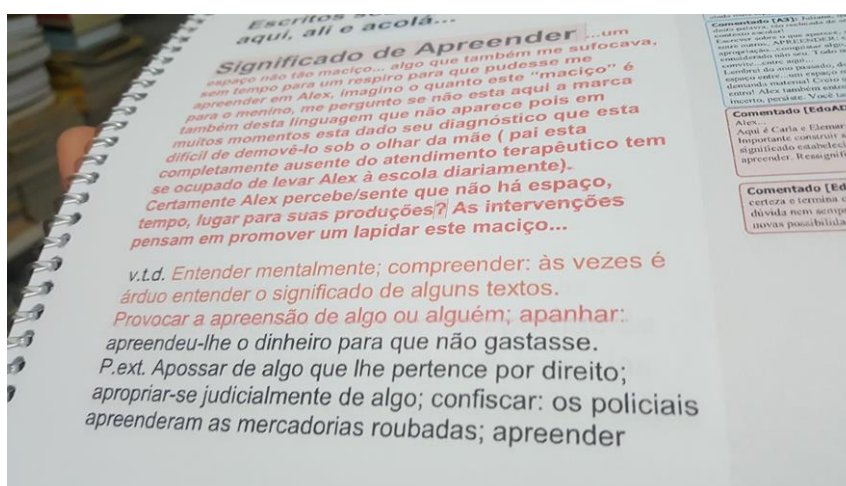
Caderno da professora Joana,  
*Sobre o ensinar e o aprender,*  
 Módulo 3, 2012.

Ela começa a usar cores, depois a profanar a estrutura da escrita invertendo a lógica da pontuação e por fim constata, por via de uma metáfora [“o barraco tá caindo”] que as estruturas já não dão mais conta, não permitem-na operar. É nesse momento que ocorre meu encontro com a professora Joana.

Em outro respiro no fôlego do curso, a equipe propõe um mais-além no processo narrativo. O texto apresentado no caderno entregue às professoras dá conta desse novo movimento:

Era uma manhã de abril, mais para morna do que para quente. Não recordo exatamente como - depois de tantos encontros, estudos, escritos

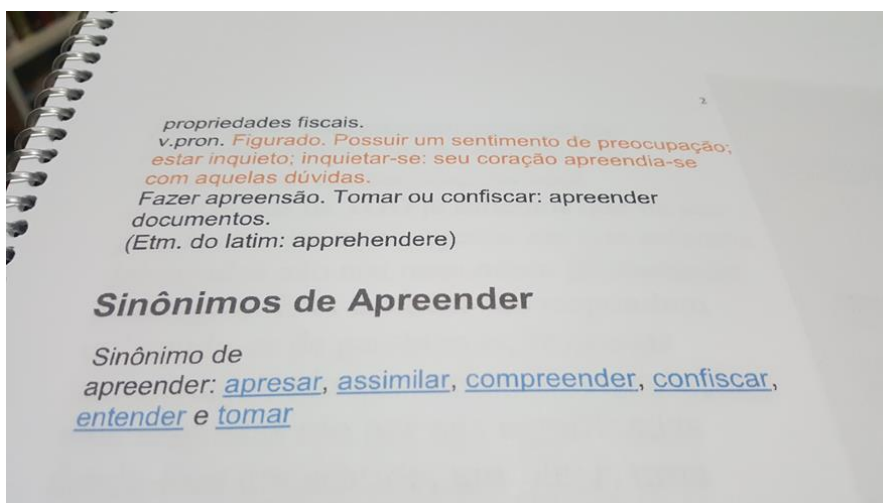
- ultrapassamos o ponto de pensar na forma ideal. “ – É o possível.”, alguém disse. Outro rebateu: “- O possível não é pouco, ao contrário, diz do desejo”. Desejo de manter o trabalho, de inventar uma possibilidade. Também é uma aposta. “ - Sim, esta é a forma: sustentar a importância da pergunta, pela via do desejo e da aposta. A resposta... bem, já sabemos que ela é provisória”. É importante saber que já temos um caminho traçado, temos rede, margens e bordas. “ - Então, trata-se de compartilhar uma cena, um acontecimento, um encontro ou um desencontro. Em companhia, descrever quando e como o aprender ocorreu!.” - Ou então, quando não aprendeu, ou pelo menos, achamos que não ocorreu”. Descrever, contar, um destes momentos, quase (in)visíveis, que acontecem aqui, ali e acolá quando tentamos ensinar, quando lemos o aprender ou o não aprender... (MATERIAL DO CURSO, Módulo 5, *E o que aparece aqui, ali e acolá*, 2013)



Caderno da professora Joana,

*Escritos sobre o que acontece aqui, ali e acolá,*

Módulo 5, 2013.

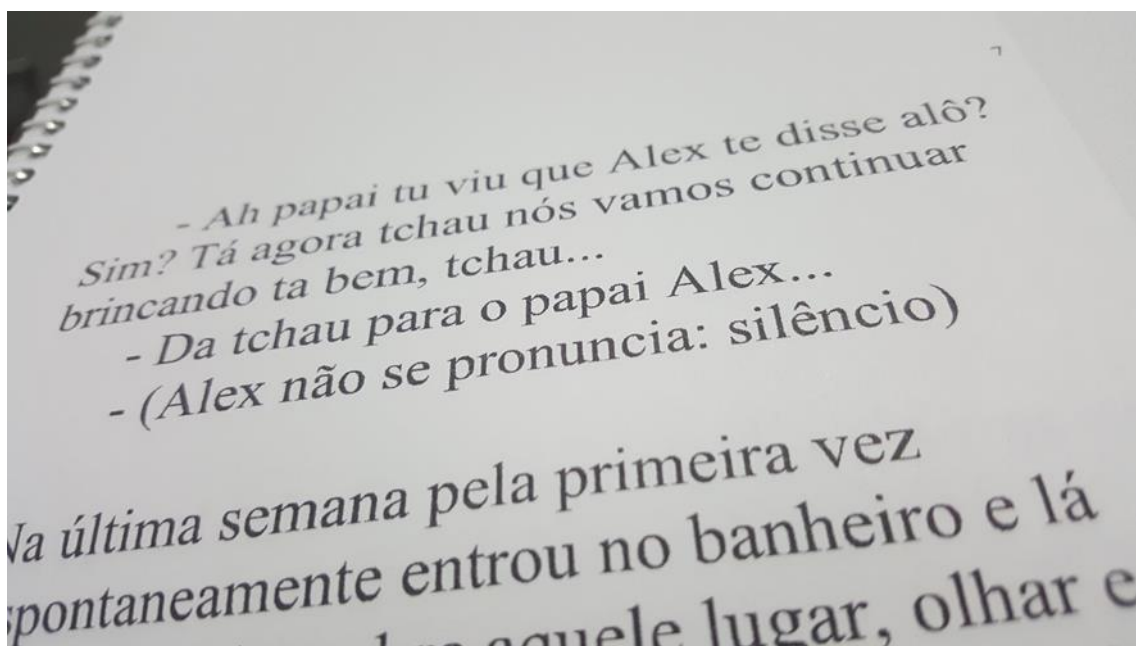


Caderno da professora Joana,

*Escritos sobre o que acontece aqui, ali e acolá,*

Módulo 5, 2013.

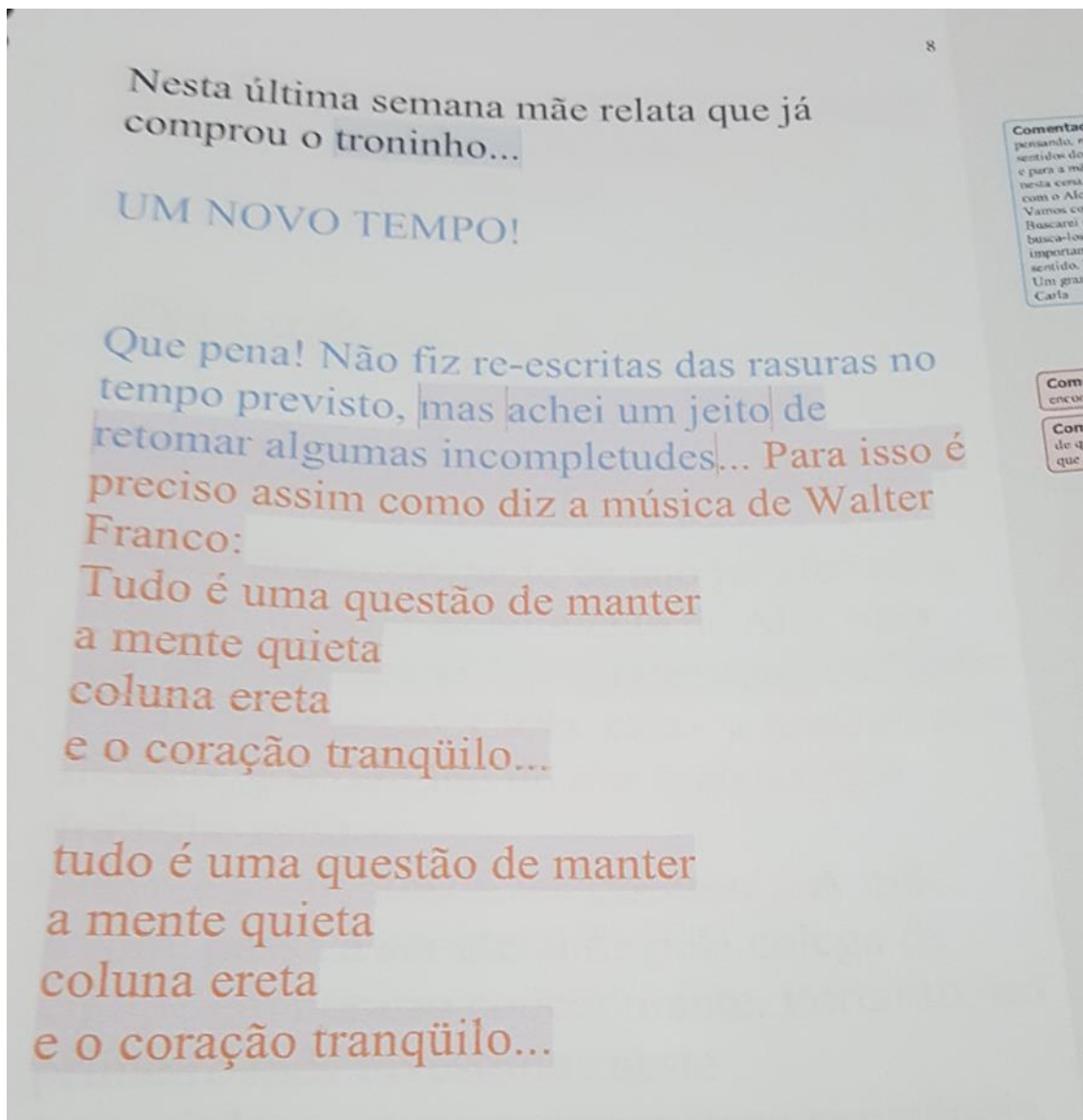
Questão delicada a todo educador, sobretudo no âmbito da educação especial, a pergunta pela aprendizagem ganha espaço para a professora: a busca por significados para o seu fazer, para aquilo que é seu objetivo na interação com o aluno é o início do seu percurso em 2013. Joana recorre ao dicionário e de todas as acepções elencadas, nenhuma descreve a contento o que acontece no atendimento educacional especializado. As palavras em situação dicionária, estanques no poço de si mesmas, não comunicam porque cortou-se o fio do discurso-rio, como disse João Cabral de Melo Neto no poema *Rios sem Discurso*. O significado de aprender se torna busca e emerge do encontro: desliza para “aprender-se”, inventa outra sintaxe para dizer que sim, ele aprende.



Caderno da professora Joana,  
*Escritos sobre o que acontece aqui, ali e acolá,*  
Módulo 5, 2013.

Pela primeira vez a presença do aluno é marcada na forma de diálogo e isso é importante no percurso da professora. “Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275) e o silêncio do aluno ganha estatuto de resposta; não a resposta esperada, mas ainda assim uma resposta.

Esse tempo, marcado por não-saber, por silêncios e por incompletudes é percebido pela professora como um novo tempo:



Caderno da professora Joana,  
*Escritos sobre o que acontece aqui, ali e acolá,*  
 Módulo 5, 2013.

Nesse novo tempo, as palavras tomadas de empréstimo não se destacam da forma do seu texto, mas conformam-se a ela: é ela quem enuncia e dá corpo ao dito. “Para dizer de si, solicita o outro” (ROCHA, 2015, p. 223), como o aluno “solicita” o professor para dizer de si: embora pareçam à primeira vista operações distintas se julgadas pela sua função, a natureza da solicitação é a mesma. Na solicitação da professora, o seu “me ajuda a dizer” é inequivocamente estético, ao passo que o apelo do aluno precisa ser mediado pela estética: é o escudo usado por Perseu para olhar indiretamente a face da Górgona. Essa mediação é “um dizer indireto, oblíquo, que traz leveza para a linguagem, modo de

transmissão que pode fazer reação ao peso do dizer, do pensar, do ensinar” (FRÖLICH, 2014, p. 17). Essa estratégia de enfrentar o peso do mundo com as armas da delicadeza da alma é, desde o início, um dos efeitos esperados da formação proposta.

Considerar o valor e a disposição do branco, do nada e do vazio para a constituição de um encontro foi a forma proposta pela equipe.

*“Este aluno e isso tudo me afeta demais, porque ele não fala e eu valorizo muito o diálogo, a fala, a oportunidade da troca. Em resumo, eu dou muito valor para a fala e com ele eu não posso...”*

*“É um branco, de informações, de palavras...”*

*“Na pasta do aluno só o laudo, nenhum registro, nenhuma palavra”.*

*“Há nada...”*

Narrativa de diferentes professoras-cursistas,

Entre aqui e acolá... diante do nada...

O vazio e a possibilidade da documentação,

Módulo 5, 2013

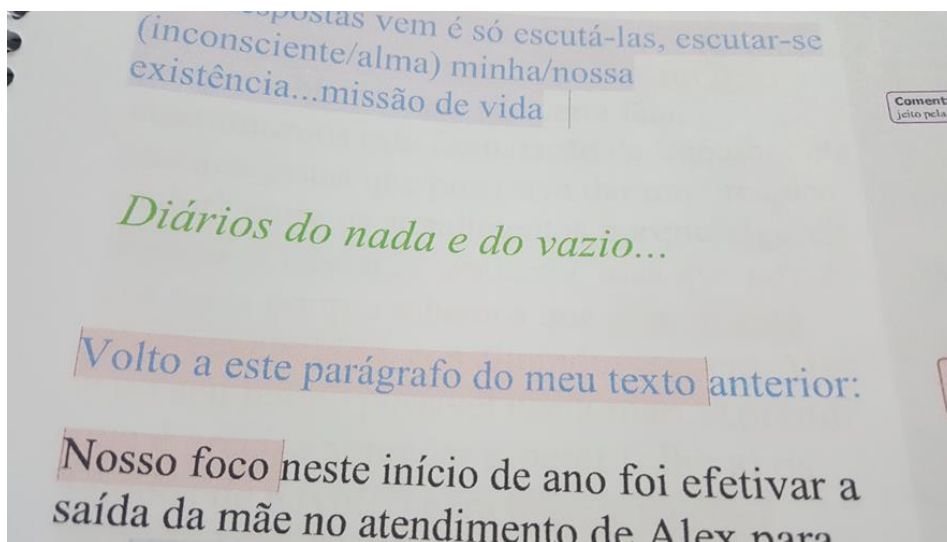
Se há nada de um aluno, se os comportamentos, as respostas e as reações pouco se assemelham às leituras até então realizadas, aprendidas, às expectativas e representações relativas ao que é ser criança e ser aluno, como ser professor? E não havendo professor, como constituir-se como aluno?

O empuxo ao nada é tão forte que, muitas vezes, uma escola inteira é consumida e paralisa-se diante de crianças que têm menos recursos para dar retorno sobre os caminhos pelos quais percorrem seus processos de aprendizagem. Conhecemos a alta incidência desse fenômeno entre os alunos com TGD, autismo e/ou psicose, justamente porque o olhar foi formado/formatado para focar naquilo que se espera ver. E se ali não está, é como se não existisse. Mesmo a escola toda reunida pode não conseguir reajustar o foco do olhar, isso porque o nada exerce uma atração realmente irresistível, acomodando os olhares à desistência. Modo de ver que não dói. (...) quando o nada se instaura desse modo, o olhar reenvia o foco sempre para o mesmo lugar, e nenhum detalhe consegue ganhar relevo, nenhum vestígio é reconhecido como matéria de trabalho, nenhum silêncio pode ser lido como algo em espera, como potência criadora (FRÖHLICH, 2015, p.136-137)

Do nada ao vazio. A assunção do ser/estar aluno e professor implica a presença forte de fatores políticos, técnicos, culturais, subjetivos, etc. e não se trata de negar tais instâncias. Destacamos, contudo, que qualquer tentativa de inclusão da alteridade passa

pela mudança subjetiva do professor perante o aluno lido/interpretado/sentido como “ineducável”. Como afirmou Rangel (2012), “é impossível ser mestre do monstro”. É necessário, deste ponto de vista, o deslocamento da alteridade absoluta de Górgona, que obstaculiza o reconhecimento do outro como outro legítimo, para uma posição de hospitalidade frente a este estranho. Sublinha-se, reconhecimento. Não colonização, normatização ou dominação.

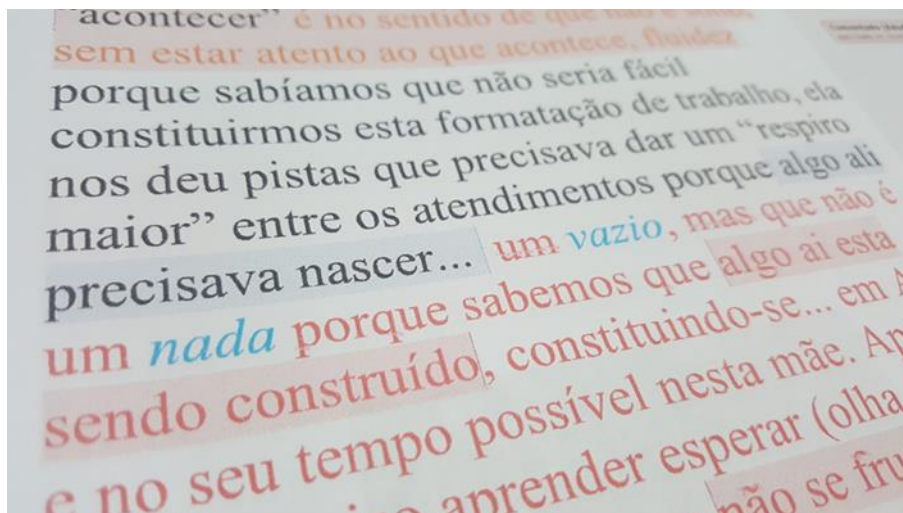
Tal trajetória pareceu-nos associada a certas quedas: dos sentidos absolutos, do estranhamento absoluto, do nada. Foi pelas mãos da literatura – *História sem fim*, de Michel Ende; *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago; a magia de *Harry Potter* e o conto *A Bela Adormecida* - que conseguimos perceber a importância destes [dolorosos] momentos na construção de outra possibilidade e construir uma certa ponte em direção a outro lugar enunciativo. Um lugar vazio, não marcado pela impotência. Para tanto, laborar com as letras, “escovar as palavras”, suportar o traço impreciso, o não-todo como impulsionadores da criação, foram nossos métodos de intervenção e invenção.



Caderno da professora Joana,  
Diários do nada e do vazio,  
Módulo 5, 2013.

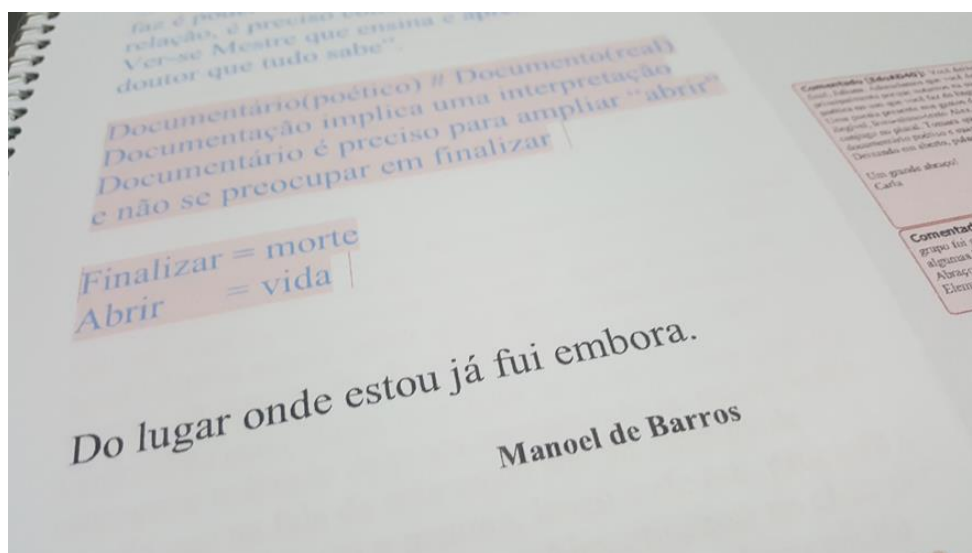
Nos escritos cuja consigna era *Diários do nada e do vazio*, Joana se volta sobre o seu próprio texto, sobre o que já havia percebido - a mudança de perspectiva operada pela forma de dizer. A mudança do olhar de um nada para um vazio cujas bordas podem ser

tecidas por palavras, faz reconhecer que havia um trabalho sendo constituído mesmo quando a resposta era o silêncio.



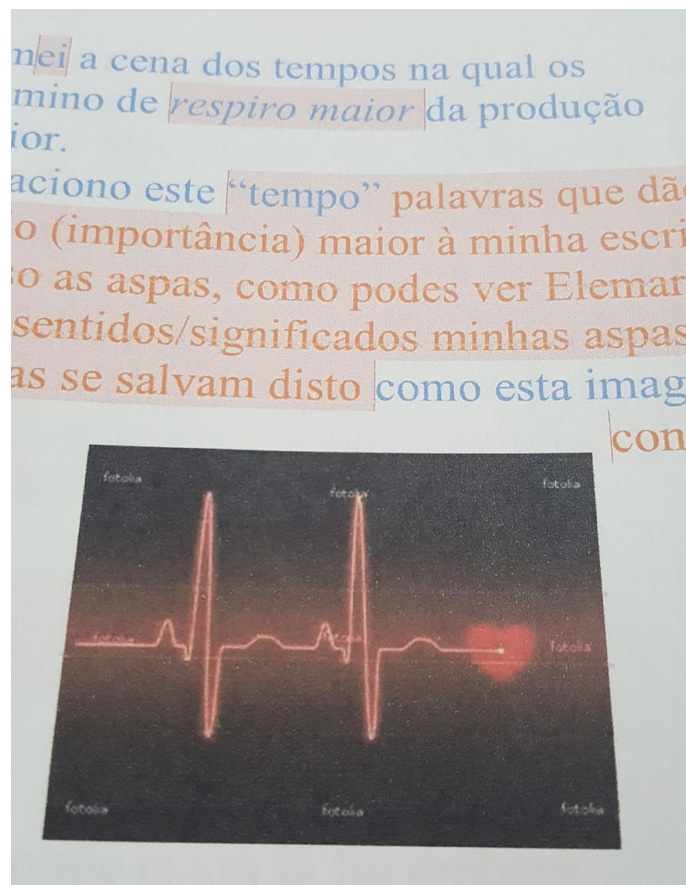
Caderno da professora Joana,  
Diários do nada e do vazio,  
Módulo 5, 2013.

Nesse esforço de cercar de sentido o vazio, todas as formas de dizer são válidas: palavras, gestos, imagens não substituem umas às outras mas dizem de formas diferentes.



Caderno da professora Joana,  
Diários do nada e do vazio,  
Módulo 5, 2013.

A figura do pulso, do ritmo humano no tempo, dá conta desse “respiro” maior reivindicado pela professora: o tempo percebido elemento como fundamental no percurso.



Caderno da professora Joana,  
Diários do nada e do vazio,  
Módulo 5, 2013.

Apenas flagrar a falta não basta, era necessário desconstruir a familiaridade análoga a que temos com os objetos de uso quotidiano: encaixam-se no que deles se esperam e passam a ser sua função, seu ideal. Como conviria uma prática consequente, na falta de respostas, mudam-se as perguntas. “Mesmo as respostas erradas e o silêncio são respostas; talvez não as esperadas, mas respostas” como coloca Benveniste (2000). Buscamos na (in)utilidade da poesia o estranhamento necessário ao encontro, a abertura a qualquer resposta – inclusive o silêncio, o não servir para nada. Manoel de Barros com a sua linguagem em estado de brinquedo nos apresenta seus desobjetos: aqueles que não recebem a dignidade do olhar demorado pois são a função que desempenham, a utilidade



que esperamos que eles tenham. Um pente que é uma folha dentada, um alicate cremoso, uma alavanca para erguer o luar, objetos difíceis de conceber e mais ainda de explicar, sem instrução de uso ou de feitura – exatamente o efeito que o poeta esperava produzir com a linguagem buscávamos na intervenção pedagógica.

Foi proposto às professoras que construíssem um dos desobjetos, tirados à sorte. Para isso, oferecemos toda a sorte de materiais (fitas, cola, caixas, sucata: restos) para deles dispusessem livremente. A angústia em ter de construir com as próprias mãos algo que não se sabe muito bem o que é e apenas com o que se tem à disposição era visível; as professoras conversavam, consultavam umas às outras, dividiam seu estranhamento e, aos poucos, os desobjetos foram tomando forma. Ao fim, pedíamos que o desobjeto fosse apresentado à turma e sua justificativa e processo fossem narrados: na impossibilidade de narrar diretamente, em um discurso instrutivo e objetivo, o recurso à mesma linguagem em que estavam propostos era inevitável e a metáfora ganhou status de argumento. A essa altura, qualquer resposta era aceita como resposta válida pois a própria pergunta estava em aberto. Um primeiro movimento para que se pudesse pensar os efeitos da estética na teoria. Meschonnic (2002), linguista e tradutor, dizia que para colocar à prova uma teoria da linguagem era necessário interrogar como ela operava com a linguagem poética, onde o inesperado e o estranhamento são os efeitos esperados e por isso, os mais ricos. Seguimos seu conselho, colocando à prova a teoria no lugar onde ela mais falha, onde se encontra com o inesperado, com as múltiplas possibilidades, onde a linguagem instrutiva, objetivante não vai além de dizer o óbvio.

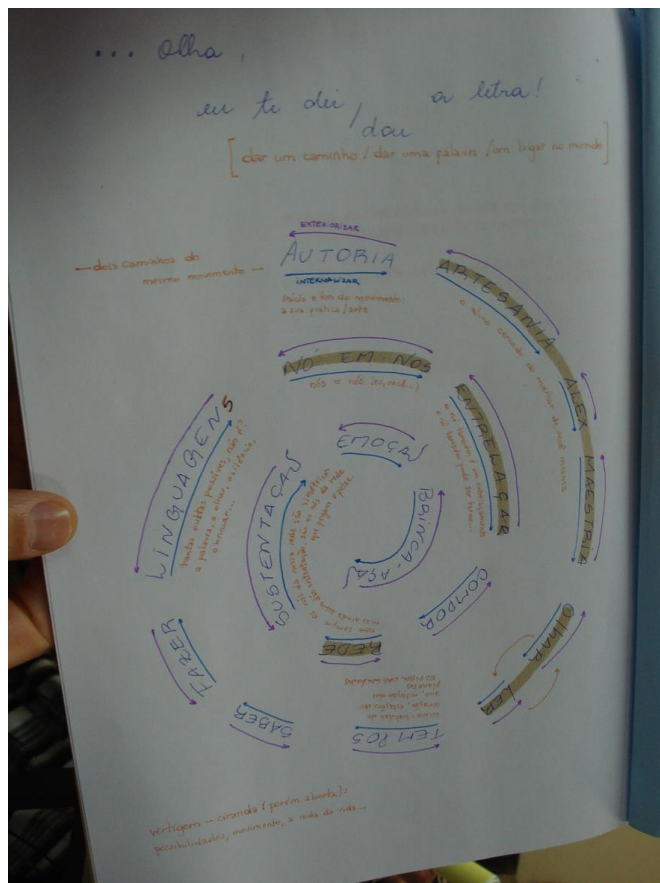


*Desobjeto da professora Joana,*

Módulo 6, 2013

No último módulo do percurso, abandona-se os escritos e a consigna é *Contar o curso da vida* com outros recursos. Foi disponibilizado aos professores cursistas os cadernos com toda a sua produção impressa e uma tesoura: *que estória há dentro daquela história?*

O resultado adquiriu a forma de poesia concreta, forma e conteúdo amalgamados em um dizer que só se enuncia dessa maneira.



*Contar o curso da vida*, Joana

Módulo 7, 2014

*“O autista da política não é o mesmo autista que chega às salas de aula. Temos de descobrir, criar, inventar um aluno, uma professora, uma prática coerente...”*

Fala da professora Joana,

*Contar o curso da vida*

Módulo 7, 2014.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos na análise da produção da professora Joana que no primeiro tempo de escrita – instrutivo – a forma acadêmica era a privilegiada. Posteriormente, em um segundo tempo, há uma ruptura neste enquadramento e o poético ganha espaço. O texto é endereçado para o leitor e compartilha as experiências de um educadora especial com dois alunos (Chris e Alex). Contudo, outras tantas vozes ganham espaço: as de autores da educação, da psicanálise, as dos leitores do curso, dos familiares e outros profissionais da rede de ensino à qual a professora pertence.

Os escritos narram um fazer pedagógico que se produz numa relação particular com o outro onde sua resposta é condição para pensar o fazer docente. Mas o que os escritos contam, sem o dizer, é o percurso de um outro conhecimento, de uma outra racionalidade, que se faz pela afetação da alteridade, pelo desconhecido, pelo encontro com a estética e a possibilidade de errar no âmbito da educação.

O relato dos caminhos e descaminhos da professora com seu aluno são acompanhados pelo relato de uma outra lógica que vai sendo construída a partir do que a professora chama de “respiro” e “transver”. São enunciados que ocorrem na medida em que a própria experiência formativa ocorre.

Se pensarmos nas figuras que descrevem as ocorrências da alteridade, todo o percurso formativo buscava fazer deslizar da alteridade radical simbolizada pela Górgona para a figura fronteira de Ártemis, pois conforme Amorin (2004) o caráter compartilhado por essas figuras da alteridade comunica-se horizontalmente [temporal-espacial] pelas vias da educação.

Joana é a fronteira entre a escola comum e a especializada; entre o professor e o aluno; entre o aluno e a família, entre o que é estranho, o outro, ou ainda, o estrangeiro - é Ártemis no trabalho de/na passagem. A narradora é uma professora confrontada com sua prática com alunos autistas, com TGD. Sem enunciar diretamente, Joana afirma que sua relação com o saber da área é delicada, colocada em questão e, desde muito cedo, busca na psicanálise, na psicologia social, elementos para uma reflexão teórica mais ampla. Ela se enuncia desde as fronteiras, no limite dos campos de saber de origem e na aposta de um saber possível através de outros elementos pouco acadêmicos. Outra ocorrência importante da alteridade é quando, pela via da experiência estética propiciada

pelo curso, o nada é interrogado e o vazio [de determinação, de sentido] é apresentado como propulsor de todo o dizer possível [sobre si e o outro]. O desobjeto, neste momento, de certa forma materializa esta possibilidade de construir algo com os ruídos, com a falta de sentido, com o que “mora no chão”.

As experiências estéticas, a voz do aluno, dos autores, dos colegas do curso, da escrita e dos leitores funcionaram como uma outra voz que diz outra coisa que fala de outra maneira. Uma voz, que desloca a narradora de seu eixo de pensamento, que a confronta com algo que lhe é estranho, não entrando na compreensão que lhe era habitual. A experiência de diálogo, assim, mais do que supor no aluno alguém capaz de estar no diálogo produziu distância, respiro.

A abertura de um espaço no nada que paralisa para um vazio que permite inventar, descobrir, criar um aluno, uma professora e uma prática coerente, nos pareceu possível na medida em que o percurso estético permite outra racionalidade e fazer ético. A sensibilidade aflorada na experiência de fotografar o que não existe, de construir um desobjeto, de profanar a língua em sua forma parece abrir para o imprevisível e o inesperado e permitir que a voz o outro se faça ouvir. O relato final não é apenas uma estratégia estilística, mas um recurso em que a professora fala de si, do aluno, com o leitor e consigo mesma. Eis o tempo em que emerge a polifonia.

A estratégia de não olhar diretamente para o peso do mundo não é uma recusa a enfrentá-lo, é antes uma busca pela leveza que permita uma incisão tão forte no real quanta decapitar um monstro que paralisa.



## 6 CARTA PARA UM FUTURO

Ao fim dessa jornada, em que me propus a defender a construção de uma possibilidade de acolhimento à alteridade no campo da educação especial, cumpre perguntar: o que tenho às mãos? “*Sinto vivamente o peso de um tal empreendimento, mas também seu encanto e sua dignidade*”<sup>22</sup>, dizia Schiller a propósito da tarefa a que se propusera; sinto também a responsabilidade e o encanto da aventura como quem arruma as malas para uma viagem de descoberta. Mas é preciso mais que sonhar e antecipar paisagens: é preciso planejar, desenhar um possível trajeto mesmo que mais tarde algo mais interessante cativasse os olhos, é preciso escolher o que vai na mala, apesar dos possíveis revéses do tempo.

Dado o ponto de partida e o percurso possível neste tempo de estudo, há itens que não couberam na bagagem, assim como há palavras que não cabem na boca de quem fala o meu idioma: todos os conceitos quantificadores, reificantes que visam a quantificar e explicar o humano e que se plasmam em uma atitude de *tolerância* para com o outro estão excluídos *a priori*. Como roupas da estação passada, gastas pelo uso ou demasiado apertadas aquelas que evocam *aceitação* também já não servem mais. As únicas roupas confortáveis ao meu *corpus* de quem busca compreender o humano são as do acolhimento e desconheço outras que vistam melhor que as da hermenêutica.

Para alguém oriundo de uma formação analítica e moderna, esse pensamento que em vez de respostas busca uma nova abertura ao mundo, que dialoga com outros saberes e aceita a contribuição milionária da experiência é uma possibilidade encantadora. Para alguém que se propõe a pensar a educação especial, jogar pela janela a pretensão de haver um caminho único à verdade é tão necessário quanto estar disposto a acolher a alteridade radical, o outro para além da totalidade.

A educação especial, que deveria nos abrir às possibilidades educativas infinitas, ainda opera na lógica da modernidade e tanto a escola especial quanto as diretrizes inclusivas se constroem sobre um sujeito metafísico, ideal. Abrir-se ao *diferente* não rompe o casulo do *mesmo*, pois fazem parte da mesma estrutura identitária, racionalizante.

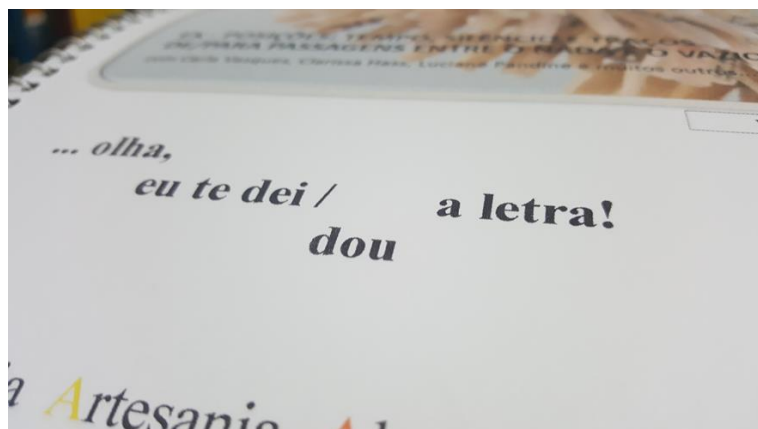
---

<sup>22</sup> A *Educação Estética do Homem*, Carta I, p. 21.

Produzir novas significações que operem fora dessa lógica não só é possível e desejável como também é urgente. Significações que emergem do olhar que busca compreender e não explicar, que esteja disposto a criar e não somente descrever. Schiller entreviu essa possibilidade através da estética e com ele acredito que a experiência estética, pautada não por uma relação com o belo, mas também com o que nos é estranho é decisivo para o acolhimento à alteridade. O estranhamento provocado pelo contato com o que não nos é familiar, com o terrível, espelha a nós mesmos e abre a possibilidade de compreendermos o que é humano sem a lente do belo, do ideal. Assim devolvemos à educação especial um domínio que lhe é próprio, não submetido ao discurso médico, biologizante, naturalizante.

Defender a causa de uma educação fundada na alteridade perante corações e mentes que sentem e conhecem seu potencial transformador não me parece como pregar a convertidos, mas antes um trabalho de convencimento no sentido de vencer juntos. Por isso agradeço antecipadamente, a vós, meus qualificados leitores, por me permitirem compartilhar as mesmas inquietações e esperanças.

Se ao tempo de Schiller, elevar os homens à dignidade da liberdade, dedicar-se ao bem da humanidade eram objetivos nobres que um intelectual poderia se impor; hoje, desobjetificar o sujeito na relação educativa possibilitando um lugar de enunciação em que ele possa se construir é elevar o humano à sua plenitude humana. Dou-me por satisfeito se puder, ao fim do mestrado, ter dado o primeiro passo em direção a um objetivo pelo qual vale dedicar uma vida.



Caderno da professora Joana,

*Desobjetos,*

Módulo 6, 2013

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin ns Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004. 303 p.

BAILLY, Anatole. **Dictionnaire Grec-Français**. 16. ed. Paris: Hachette, 1950. 2200 p.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 141 p. Tradução de: Ivo Barroso.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 102 p. Tradução de: M. Ermantina Galvão Gomes Pereira.

DRIVER, Stephanie Schwartz. **A Declaração de Independência dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 122 p. (Série Manifesto). Tradução de: Mariluce Pessoa.

ECO, Umberto. **A Vertigem das Listas**. Rio de Janeiro: Record, 2010. 408 p.

FERRY, Luc. **Homo Aestheticus: a invenção do gosto na era democrática**. São Paulo: Ensaio, 1994. 436 p. Tradução de Eliana Maria de Melo Souza.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura: na Idade Clássica**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 551 p. (Série Estudos; 61). Tradução de José Teixeira Coelho Neto.

FRÖHLICH, Cláudia Bechara. Do Nada ao Vazio: Narrativas do Silêncio. In: VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone Zanon (Org.). **Psicanálise, Educação Especial e Formação de Professores: construções em Rasuras**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 125-154.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 175 p. (Coleção Temas & Educação).

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005. 120 p. (Coleção Filosofia n.193).

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 110 p. (Coleção O Que Você Precisa Saber Sobre).

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 381 p. Tradução de: Valério Rohden e António Marques.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 8. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013. 680 p. Tradução de: Alexandre Fradique Morujão.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: "Que é Esclarecimento?". In: **Textos Seletos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 63-71. Tradução de: Floriano de Souza Fernandes.

KENNEDY, Paul. **The Parliament of Man: The United Nations and the Quest for World Government**. London: Penguin Books, 2007. 361 p.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 260 p.

MOSCHEN, Simone Zanon; VASQUES, Carla K.; FRÖLICH, Cláudia Bechara. Psicanálise, Educação Especial e Formação de Professores: construções em Rasuras. In: VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone Zanon (Org.). **Psicanálise, Educação Especial e Formação de Professores**: construções em Rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 17-41.

NIETZSCHE, Friederich. **O Nascimento da Tragédia**: ou Helenismo e Pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 179 p. Tradução de: J. Ginsburg.

PLATON. **Oeuvres Complètes**. Paris: Belles Lettres, 1978. (Série Grecque).

RANGEL, Fabiana. Para ser mestre do monstro. Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais... Porto de Galinhas: ANPED**, 1-15, out. 2012. Disponível em: <  
<http://www.anped.org.br/reunioes/35ra/1trabalho/GT15-4469--Int.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2016

ROCHA, Jeferson Mello. Itinerante. In: VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone Zanon (Org.). **Psicanálise, Educação Especial e Formação de Professores**: construções em Rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 215-232.

SCHILLER, Friederich. **A Educação Estética do Homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1989. 154 p. (Biblioteca Pólen). Tradução de: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki.

VITRÚVIO. **Tratado de Arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 556 p. (Coleção Todas as Artes). Tradução de: M. Justino Maciel.

VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone Zanon (Org.). **Psicanálise, Educação Especial e Formação de Professores**: construções em Rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. 232 p.



**ANEXO 1 – Termo de Consentimento Informado professor**

Declaro, por meio deste termo, que concordo na participação e cessão de dados coletados durante pesquisa de campo referente ao Curso de Extensão intitulado “ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: RELEITURAS DO COTIDIANO” desenvolvido pela FACED-UFRGS. Fui informado(a), ainda, de que o Curso é coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> CARLA KARNOPPI VASQUES, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 51- 33083433 ou e-mail extensaotgd@gmail.com .

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é ensinar novas práticas de ensino, com vistas a atender a singularidade dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e garantir o direito à educação de todos.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio da construção de casos (entrevistas, relatos, diário de aula, observação, entre outros). Todas as informações referentes aos sujeitos e as instituições serão mantidas em sigilo, resguardando o anonimato dos envolvidos.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo ou constrangimentos.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

**ANEXO 2 – Termo de Consentimento Informado Escola**

Estamos desenvolvendo o Curso de Extensão “ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: RELEITURAS DO COTIDIANO”, que tem por objetivo ensinar novas práticas de ensino, com vistas a atender as singularidades desses alunos e garantir o direito à educação de todos. A Escola \_\_\_\_\_ está sendo convidada a colaborar com este projeto. Sua participação, voluntária, consistirá em permitir acesso aos dados dos sujeitos da pesquisa.

Todas as informações necessárias serão confidenciais, sendo utilizadas somente para fins de pesquisa. Serão fornecidos todos os esclarecimentos que se façam necessários antes, durante e após a pesquisa através do contato direto com a coordenadora da ação.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela instituição supracitada, declaro que fui informado de forma clara e detalhada, todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que posso solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

A coordenadora responsável pela ação é a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Karnoppi Vasques, integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - FACED – UFRGS.

**Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.**

---

**Responsável pela Instituição**

---

**Pesquisador**

**ANEXO 3 – Termo de Consentimento Informado RMPOA**

Estamos desenvolvendo o Curso de Extensão “ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: RELEITURAS DO COTIDIANO”, que tem por objetivo ensinar novas práticas de ensino, com vistas a atender as singularidades desses alunos e garantir o direito à educação de todos. As instituições da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre estão sendo convidadas a colaborar com este projeto. A participação, voluntária, consistirá em permitir acesso aos dados dos sujeitos da pesquisa.

Todas as informações necessárias serão confidenciais, sendo utilizadas somente para fins de pesquisa. Serão fornecidos todos os esclarecimentos que se façam necessários antes, durante e após a pesquisa através do contato direto com a coordenadora da ação.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, declaro que fui informado de forma clara e detalhada, todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que posso solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

A coordenadora responsável pela ação é a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Karnoppi Vasques, integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - FACED – UFRGS.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Responsável pelo Departamento

---

Pesquisador