

## EPISTEMOLOGIAS EM JOGO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

## EPISTEMOLOGIES AT STAKE IN SPECIAL EDUCATION

André Luís de Souza Lima<sup>1</sup>  
Carla Karnoppi Vasques<sup>2</sup>

**Resumo:** Apresentando-se como ensaio filosófico, o trabalho aborda os fundamentos e a finalidade da educação especial a partir de temas epistemológicos. A saber, o debate sobre certa perspectiva teórica – incluindo o pensamento científico naturalista – ante a linguagem ordinária e o conhecimento de senso comum. Para perfazer este argumento, nosso foco e nossos ouvidos se dirigem ao que as professoras e professores têm a dizer sobre seu cotidiano na escola. Como forma de acesso a esses ditos, servimo-nos de uma experiência de extensão com professores de atendimento educacional especializado, cujo principal dispositivo de formação era a construção de narrativas sobre a vida escolar, escritas e recebidas como se fossem cartas. Uma vez acionado o artefato ordinário da carta – e evocada, por meio dela, uma potência do cotidiano, do senso comum como forma de saber –, algo distinto das maneiras tradicionais de conceber o que é conhecimento na área parece deixar-se perceber, refundando, talvez, os termos do compromisso com a prática pedagógica. Estão em jogo diferentes perspectivas epistemológicas cujos desdobramentos são também éticos e políticos, produzindo efeitos na experiência docente.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Conhecimento. Filosofia da Educação.

**Abstract** Presenting itself as a philosophical essay, this work approaches the fundamentals and finalities of special education from epistemological themes. Such as, the debate about certain theoretical perspective – in which is included the naturalist scientific thought – and its opposite perspective, the philosophy of ordinary language and common sense knowledge. In order to make this discussion, our focus and our ears direct to what teachers and educators had to say about their everyday work in the school. As a way to get entry into these ‘sayings’ and discourses, we took advantage of an Academic Extension (A.E.) experience, where educators of Specialized Educational Care of different schools, were asked to construct narratives – more or less in the form of letters – about their everyday school life. Therefore, in this experience, once we introduced the common and ordinary device of the narrative through the writing of a letter - which evoked a potentiality of everyday life and of the common sense as a knowledge form – something very distinct of what the traditional approaches tend to conceive as knowledge in this field seems to let itself shows up perhaps refunding the terms of the commitment with pedagogical practice. Ergo, different epistemological perspectives are at stake; perspectives that also unfold ethical and political implications, which produce their effects in experiences of teaching.

**Keywords:** Special Education. Knowledge. Philosophy of Education.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: andreislma82@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: k.recuero@gmail.com

## Introdução

Este trabalho tem por propósito, a partir de considerações de natureza filosófica, vinculadas a temas da epistemologia, fazer alguma contribuição para o debate sobre concepções e pressupostos que conduzem maneiras de pensar, pesquisar e formar professores em educação especial. O debate desse tema tem recebido alguma atenção na produção acadêmico-científica brasileira nas últimas décadas, intensificando-se a partir da implantação das políticas nacionais de educação inclusiva. Trabalhos como os de Machado (1997), Moysés (2008) e Patto (2012) advertem sobre avaliações e metodologias de ensino padronizadas – cuja origem assenta-se em um raciocínio médico-psicológico – que atuam na produção de deficiências, fracasso e medicalização na escola. Alinhando-se a essa perspectiva crítica, Bridi e Baptista (2014) refletem sobre os processos diagnósticos e, considerando suas repercussões no ensino, advogam pela importância de rever e atualizar conceitos, práticas e instrumentos avaliativos no trabalho pedagógico especializado. Perfilando-nos a uma perspectiva similar de crítica aos efeitos de certo discurso e certa forma de pensar nesses assuntos, desenvolvemos um trabalho que pergunta pelos fundamentos da área, levando em consideração a natureza dos modos de conhecer em jogo, suas finalidades e aquilo que ampara a validação, ou não, destes.

Para os trabalhos mencionados no parágrafo anterior – e também segundo o que parece ser um entendimento comum de quem trabalha em escolas –, o diagnóstico médico-psicológico tem recebido atenção central na definição das práticas pedagógicas, limitando as formas de conhecer em educação especial. Esvaziados de seu caráter enunciativo, o comportamento, o gesto e os pormenores de uma vida cotidiana são, nessa perspectiva, enquadrados, depurados pelos inúmeros questionários e escalas de medida, a ponto de perderem o valor de palavra dirigida a alguém e esta ser desconsiderada enquanto fonte de saber. O que era diálogo transforma-se em reação, perdendo-se, assim, a especificidade contingencial e humana da aprendizagem. Apesar disso, tal temática é silenciada nas pesquisas, bem como nos espaços de formação inicial e continuada, e os manuais classificatórios, com bases naturalistas, circulam sem maiores questionamentos quando se trata de crianças e adolescentes destoantes do aluno tomado como ideal.

Segundo Adorno (2003), na escrita ensaística, os conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, tampouco convergem para um único fim. Há um caráter

fragmentário, no qual é priorizado o parcial em detrimento do universal, da persecução do atributo de verdade ou da busca pelo essencial de algo. Assim, refletindo essa forma de ensaio, buscamos cotejar as perspectivas teóricas e científico-naturalistas (que, ao cabo, embasam o diagnóstico psicopatológico e seus efeitos enunciativos) e formas de saber não sistematizadas, cuja manifestação e expressão parecem estar guardadas nas ideias de *linguagem ordinária* (também chamada de *natural* ou *comum*) e conhecimento de *senso comum*. Além disso, tendo em vista a experiência prática apresentada adiante, entendemos que, apesar do caráter fortemente conceitual desses assuntos, apresentá-los desse modo pode implicar forte e positivamente na escolarização de alunos da educação especial.

Como última ponderação antes do fim desta introdução, sublinhamos que discutir a epistemologia da educação especial é um exercício que remete ao jogo entre educação e educação especial. Contemplar tal relação em sentido dialético e fazer notar as diferentes vozes que compõem seus discursos parece interessante para pensar, e talvez ampliar, as formas de conhecer em educação especial.

### **Uma ética da intenção**

Será que o espírito liberal e a energia de cidadão livre não seriam substituídos pela disciplina mecânica de um soldado ou a austeridade de um monge? E será que o resultado desse sofisticado dispositivo não será o de produzir um conjunto de *máquinas* sob a aparência de *homens*?

Para dar uma resposta satisfatória a todas essas questões, que são excelentes, mas que não chegam ao cerne da questão, seria necessário referir-me diretamente à finalidade da educação. Seria mais provável que a *felicidade* aumentasse ou diminuísse com essa disciplina? Chamemo-los de soldados, chamemo-los de monges, chamemo-los de máquinas: enquanto eles forem felizes, não devo me preocupar. (BENTHAM, 2008 [1787], p. 77)

De boas intenções, o inferno intelectual está cheio. Ao longo da história, as justificativas de projetos, teses e sistemas são quase sempre irrepreensíveis à primeira vista, e estar alerta às suas implicações em curto ou longo prazo é sempre uma tarefa rarefata entre críticos e leitores. Comitês de ética, em geral, ficam mais limitados às considerações de ordem metodológica; ainda assim, um trabalho complicado e bastante burocratizado.

Ao defender em sua carta XXI que seu projeto de *Casa de Inspeção* (ou Panóptico) também fosse aplicado às escolas, e considerando as previsíveis objeções, o filósofo utilitarista Jeremy Bentham recorre ao princípio que orienta sua doutrina ética, afirmando a (pretensa) promoção de felicidade como justificativa suficiente para os meios escolhidos. Contudo, logo a seguir, adiciona uma advertência que soa interessante:

[...] Acrescentarei apenas uma coisa: quem quer que seja que estabeleça uma escola de acordo com o máximo do princípio da inspeção tem que estar bem seguro a respeito do mestre; pois, da mesma forma que o corpo do menino é fruto do corpo de seu pai, sua mente é o fruto da mente de seu mestre; com nenhuma outra diferença que não seja aquela que existe entre o *poder* de um lado e a *sujeição* do outro. (BENTHAM, 2008 [1787], p. 78)

Essa passagem parece indicar que complicações possíveis no processo e nas consequências da implantação de sua ideia adviriam, centralmente, do trabalho do mestre, identificando-o com uma posição de poder de sujeição do outro.

Guardadas as famosas reflexões foucaultianas sobre esse livro em *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1987), e apesar da persistência de concepções nelas apresentadas, não se vive uma época em que a ampla implantação literal do edifício Panóptico se deu. Debates contemporâneos consideram corrente atuação de uma espreita pan-óptica por modalidades diferentes, como câmeras de vigilância, circuitos fechados (e privados) de TV e ambientes virtuais, o que tem implicações graves para os modos de subjetivação e socialização. No entanto, não é o tema deste trabalho neste momento.

As coisas das quais tratamos aqui dizem respeito ao conhecimento em educação especial. Como já dissemos, a partir de certa forma de compreender a educação e a deficiência, há uma retirada do caráter enunciativo de aspectos importantes da vida escolar, ressoando em uma desautorização da palavra do professor e no enrijecimento de práticas pelo entendimento limitado do que pode ser a ação educativa. Para fazer frente a esse tema, recorreremos à formação para o trabalho dos educadores por meio de uma experiência de extensão em educação especial. Desse modo, procuramos colocar em debate o lugar do mestre no discurso sobre seu saber ante a premência de certa forma de construir conhecimento que se pretende a mais segura, a mais acertada.

Voltamo-nos, assim, e para tanto, ao protagonismo da figura do mestre e à necessidade ética de se estar alerta aos meios, à finalidade e às intenções na educação. Melhor dizendo, não apenas à ética de um método, mas a trabalhar com a noção de uma

ética como sendo o próprio método. A partir disso e pelo que já foi mencionado, a qualidade da posição e do trabalho do professor – *mestre*, hoje, soa anacrônico – pode ser considerada condição necessária para o bom termo de uma escola e de uma condição de aluno. Nosso foco e nossos ouvidos se dirigem ao que as professoras e professores têm a dizer.

### **Fazer perguntas**

Uma pergunta pode ser feita de muitos modos e com mais de uma intenção. Pode-se perguntar retoricamente, para fortalecer um argumento exposto. Em debates, pode-se perguntar de forma estratégica, para fazer aparecer na voz do interlocutor a tese que já se tem em mente, fazendo-o produzir uma redução ao absurdo, por exemplo. Pode-se fazer uma pergunta-teste, como uma professora em um exame escolar, para avaliar conteúdos assimilados pelos alunos. Um investigador policial pode intimidar um suspeito com perguntas cujas respostas venham a ser contraditórias, para extrair uma conclusão involuntariamente revelada. Um pesquisador do censo faz perguntas predefinidas sobre dados pessoais, moradia e organização familiar. Pode-se, também, perguntar analiticamente, como faz um psicólogo ou psicanalista, para fazer aparecer o que é verdade para o sujeito, sua narrativa pessoal. Um amigo pode propor uma charada, por diversão. Nesses casos elencados, ou as respostas já são conhecidas ou variam em um espectro bastante previsível ou são pouco relevantes no que diz respeito ao conteúdo, e fazê-las é uma ação dentro de um plano cujas intenções são pragmáticas, em que as respostas não necessariamente terão efeito ulterior naquele que questiona. Não servem, propriamente, para dirimir uma ignorância. Isso costuma ser chamado ordinariamente de perguntar com *segundas intenções*.

Outras perguntas são aquelas sem intenção segunda ou ulterior. Perguntam-se as horas quando se está sem relógio. Busca-se no Google a previsão do tempo para o fim de semana. Consulta-se um mapa astral, astronômico ou geográfico para conhecer a sinastria de um casal, saber onde aparecerá a constelação de Órion esta noite ou onde está a Ilha de Páscoa no oceano. Pergunta-se desse modo para saber algo do qual não se tem uma impressão clara, para se informar a respeito de um funcionamento. Essas perguntas assemelham-se àquelas nas quais se pensa quando se faz uma pesquisa científica – ao menos parece que este deveria ser o caso. Fazer uma pergunta desse tipo expõe naquele que pergunta um lugar de não saber e supõe naquele que responde um conhecimento que

ainda não lhe é acessível. Por isso, quem faz a pergunta precisa direcioná-la para algo ou alguém que julgue confiável como fonte. Quem responde precisa julgar-se, tanto quanto possível, fonte autorizada, capaz, conhecedora; em certo nível, sábio, erudito, profissional ou *expert*.

Na acepção primária da expressão *questão* talvez encontremos algo da ordem daquilo a que nos referimos em segundo lugar anteriormente. Antes do uso bastante corrente de *questão* como sinônimo de *tema* (assunto em debate, matéria a examinar, etc.), essa palavra apresenta um significado que diz respeito precisamente a *sentença interrogativa*. Sem mais. Por mais axiomático que soe: uma questão é uma pergunta. Fazer uma questão, sem segundas intenções – e, tanto quanto podemos escapar de elucubrações, sem escamotear uma resposta antecipada apenas por chamá-la *hipótese* – é o que, com o perdão da obviedade, propõe-se aqui como método.

A justificativa dessa digressão tem base em uma consideração facilmente reconhecível, ligada ao trabalho com educação. Como área de conhecimento e como profissão, a educação é frequentemente vista de forma secundária, coadjuvante. Para além da análise política (sumamente necessária) da desvalorização da carreira de professor, há um débito de valoração que se instaura de forma mais ou menos insidiosa nas discussões intelectuais sobre o saber de quem educa. As perguntas: “O que é educação?”, “O que faz um educador?”, “Como educar?”, muito frequentemente são respondidas, conceitual ou empiricamente, com amplos recursos teóricos advindos da história, das ciências sociais, da psiquiatria, da psicanálise, da psicologia e das neurociências. De fundo, uma vaga noção de que os respectivos conteúdos ou instrumentais técnicos bem aprimorados desses campos trarão esclarecimento ou solução para os apuros enfrentados, e sempre declarados de maneira amplificada, na já combalida escola.

Há aí alguns fatos. Muitos entre os mais excelentes ganhos sobre o trabalho em educação compuseram-se com o auxílio de conceitos e conteúdos advindos de outras áreas, proporcionando novas abordagens e perspectivas. Também parece evidente que nela se enfrentam dificuldades específicas, assim como em outras áreas, em termos de circunscrever aquilo que lhe é próprio. Assim, não é o caso também de advogar pela exclusividade discursiva em relação a assuntos pedagógicos, ou defender a existência de um ideal educativo a ser buscado pelo professor, que responda universalmente à pergunta “Qual a melhor forma de educar?” Como alerta Voltolini (2011),

Tal como ocorre ao jumento, na imagem criada pela filosofia, que corre atrás da cenoura presa na ponta de uma vara amarrada em sua cabeça, um objetivo pode ser formulado de uma tal maneira que sua concretização se torne impossível. Todo aquele que se aventura no campo educativo (haverá alguém que possa escapar dele?) terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção. Os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados no ponto de partida. Entre os fins vaticinados e os meios postos em prática para a sua execução, quaisquer que sejam eles, haveria uma impossibilidade lógica. É isso o que esse aforismo pretende sustentar. (VOLTOLINI, 2011, p. 27)

Essa parece ser uma consequência da instauração de um ideal educativo, conforme o projeto iluminista, com o qual a Modernidade sempre operou e agora nos parece, no mínimo discutível; raiz de nossos impasses, nosso sintoma. Mais que a educação especial, a educação como um todo tem dificuldades em tirar da mesa as noções de perfectibilidade e universalidade, buscando colocar em curso de aperfeiçoamento o aluno médio para o qual ela se prepara. Conforme o trabalho de Ullrich (2016), a partir do Iluminismo, ao dedicar-se a certo projeto de homem, enaltecendo um tipo específico tomado como indefinidamente perfectível, a Modernidade (e a escola) se viu diante do dilema de dar conta daquilo que não era desejado ou não se adequava a essa ideia por ela construída. Uma vez que a mera exclusão não era mais legítima e o assunto não poderia mais ser interpretado segundo leis divinas, “restou certa aproximação, cautelosa, desse outro, o diferente, para tentar compreendê-lo e o explicar; [...]” (ULLRICH, 2016, p. 19). Desse ponto de vista, pode-se considerar que a educação especial faz aparecer na educação uma problemática que já lhe era própria, mas não parecia estar em jogo.

Na educação especial – e, afinal de contas, na educação – a já mencionada fragilidade enunciativa da vida ordinária escolar e do laço social que ela enseja justamente para esses alunos manifesta-se também por um sintomático chamado às ciências – consideradas mais válidas – para autorizar o agir pedagógico. Muito cotidianamente o médico e outros profissionais da saúde têm seus discursos a respeito das deficiências multiplicados ou reproduzidos a título de conhecimento derivado de forma supostamente mais confiável sobre como ensinar a este ou àquele aluno. Como se a fisiologia, a ortopedia, a neuroquímica, etc., pudessem informar com mais segurança algo sobre ser professor.

Mas o que o educador especial, ele mesmo, fala de seu trabalho? E se lhe perguntarmos, saberemos ouvir sem antecipar uma resposta?

## **Falam as professoras**

No universo acadêmico e de formação de professores, o exercício da escrita (e, talvez, da leitura) emprega registros característicos e tradicionais na lista categorial das formas de comunicação. Uma vez assentada a pertinência da busca por validade, reprodutibilidade e universalização, os textos solicitados são quase sempre da ordem da monografia, do artigo, do relatório, da resenha acadêmica. Tais gêneros textuais foram forjados tendo em vista separar, por meio da forma, o conteúdo de seu autor. Assim, o autor de um texto acadêmico em geral precisa convencer o leitor de que suas sentenças o transcendem, o extrapolam, suplantam-lhe a presença. O custo da objetividade é a perda do sujeito autor. Lucra-se, no entanto, a própria ciência.

Que haja alguém por trás de uma escrita, tal como acontece com uma carta, por exemplo, é algo mais remoto e obnubilado nas formas de produção de conhecimento tradicionais. Não parece, à primeira vista, nada pertinente que um professor universitário ou de curso de formação peça uma carta. Esse não costuma ser o espaço da pessoalidade. A subjetividade, aprende-se bem cedo na vida escolar, não é critério da transmissão e não oferece parâmetro para a formação de conhecimento. O exercício da razão depende de um caminho mental livre de parcialidades, predisposições e afetos, a fim de que encontre as conclusões sólidas e certas em acordo com o mundo externo, um mundo disponível a todos. Deve ficar evidente que se trata de percorrer um caminho que poderia ser trilhado ou retrilhado por qualquer um a partir do mesmo ponto de partida.

Entre os anos de 2013 e 2014, um núcleo de pesquisa em uma universidade federal do Sul do país promoveu um curso de formação em atendimento educacional especializado. O curso apresentava um modo de trabalho considerado peculiar, pois cada cursista era chamada (eram quase todas mulheres) a narrar por escrito o encontro com um aluno à sua escolha. A ideia era retomar a trajetória pessoal e escolar desse aluno, relatar o cotidiano da intervenção pedagógica e ensaiar os caminhos de uma história única, capaz de auxiliar o professor em sua prática. Essa característica, adotada a partir da noção de *construção do caso* gerada no âmbito da psicanálise, ensejava que se direcionasse o olhar para o ordinário, a singularidade dessa relação – e talvez do próprio aluno – por meio da narrativa. Era uma aposta desse trabalho que, por meio dos escritos, fosse possível adentrar algo de específico de cada caso, guardado na relação entre experiência, expressão e linguagem, ultrapassando aquilo que, à primeira vista, parecia determinar o destino



acadêmico (e pessoal) de alunos vinculados à educação especial – a saber, algum diagnóstico médico acerca da aprendizagem. Assim, tendo em vista os efeitos da política de inclusão na vida escolar, as organizadoras solicitavam a palavra daquelas que não estavam acostumadas a serem autoras. Solicitava-se não uma palavra qualquer, mas uma palavra escrita, comprometida, assinada. Entre o texto legal e as palavras de técnicos e especialistas, era preciso sustentar o protagonismo de quem, com efeito, era sujeito da mudança esperada no âmbito escolar a partir da implantação de uma política. Duvidava-se, pois, que a impessoal e genérica letra da lei, por si só, promovesse um câmbio na prática docente viva e atualizada cotidianamente na escola. Assim, desde o primeiro encontro, foi solicitado a essas professoras: “Escreva-nos uma carta”.

Ler uma carta pode ter o efeito de aproximar quem a escreveu de seu leitor e, por uma familiarização – todavia incerta – ou mesmo pelo estranhamento, pela repulsão, contribuir para ampliar certas inferências a respeito daquilo que ela ou ele é e produz. Há algo, portanto, de *sui generis*, enquanto texto, na forma de uma carta. Não no que se refere ao seu conteúdo, mas ao seu escrevente, ao seu modo de fazer e, talvez, ao seu propósito. Uma carta pode implicar quem a emite de forma radical no sentido de suas sentenças, porque a própria presença do sujeito ali é radical. Está na raiz da possibilidade de corresponder-se por esse meio que, ao menos quem escreve, seja uma pessoa.

Tomadas nesse sentido, em vez de figurarem o relatório sistematizado de um experimento bem dirigido e codificado em norma culta e científica, as cartas são, não obstante, provenientes de um conjunto de experiências ordinárias da vida, o resultado de um chamado à narrativa, mesmo quando diz respeito a algo que pode parecer pouco pessoal, como o trabalho. Ao dar notícias, queixar-se, dar instruções, descrever impasses e situações, é de seu cotidiano, dores, processos mentais e ações que seu autor fala. Tudo isso é único e fortuito àquela pessoa. Assim, a carta também não é um modelo de texto, não é um ideal.

Para o leitor, por sua vez, ela pode significar pouco ou muito, mas enseja que algo venha a ser conhecido. Ainda que conhecer, nesse sentido, possa partir também de uma dimensão negativa ou mesmo do mal-estar frente ao que aparece como insondável, misterioso. O sentimento advindo da recepção daquilo que soa estrangeiro, intrincado ou aberrante fala de algo que está na relação do objeto com aquele que o percebe. Mais que isso, diz respeito também ao posicionamento desse receptor e à função exercida pelo endereçamento: “[...] o destinatário é tão responsável pelo conteúdo de um discurso

quanto seu autor.” (TODOROV, 1983, p. 224). Assim, a atitude de quem escreve e a posição daquele a quem a escrita se destina consubstanciam-se no texto, pautando suas frases, períodos, proposições, ainda que a carta nunca chegue a seu destino.

Além disso, diferentemente da oralidade, a escrita das cartas requer outro tempo de elaboração, um olhar em perspectiva e uma condição de solitude. Nessa forma de expressão, o pensamento dispõe de outro tempo para buscar palavras, retirá-las da banalidade, do desperdiçamento, e torná-las perduráveis; pô-las a serviço da formação do pensamento. Mais que expressar, o ato de se retirar e tomar tempo para pensar na frase certa, pensar de outros modos, parece formar a própria experiência.

É ao tentar escrever, quando a experiência mais banal e mais ordinária parece mais rica e mais poliédrica que o que todas nossas palavras poderiam expressar. Quando tentamos escrever, o que acreditávamos saber começa a parecer-nos misterioso, o que acreditávamos conhecer nos parece desconhecido e enigmático, o que acreditávamos simples nos parece tão complexo que quase é inapreensível. (LAROSSA, 2014, p. s/n)

No caso das professoras-cursistas, o enfrentamento da tarefa de escrever parecia manifestar algo muito próprio e potente em termos de descrever a atuação e constituir um campo propício para as mudanças de posição ensejadas nas políticas de inclusão. As narrativas sobre o cotidiano proporcionavam uma espécie de liberação em relação àquilo que “não era científico” e que, por consequência, não poderia ser descrito em texto acadêmico ou profissional. A menos, talvez, que estes pudessem ser cartas.

Uma vez acionado o artefato ordinário da carta, e evocada, por meio dela, uma potência do cotidiano, do senso comum como forma de saber, o que emerge disso em termos de compromisso com a prática pedagógica? A convivência reiterada com aquilo que é ruído de fundo na sala de aula – e no pátio e no refeitório –, que não é mencionado em apostilas, livros e protocolos, mostra essa experiência, compõe uma expressão rica do que se passa nesses ambientes, de como se dá a aprendizagem em diferentes contextos. Leva a conhecer professores e professoras que, em seu território, podem ser hábeis em desenvolver recursos (técnicos?) para desempenhar seu papel de transmissão do legado cultural e assim enlaçar, em algum nível, os sujeitos no tecido social. Por outro lado, quando a expectativa é que se diga algo sobre isso – e de fato se tem algo a dizer –, frequentemente sobrevém em primeiro lugar uma desautorização, um silêncio coadjuvante. Muitas vezes, parece haver uma força a, de alguma forma, encobrir o

discurso. Talvez seja o caso de que aquele que é chamado a falar se suponha em um lugar de não saber, ou julgue que esse saber não é pertinente – ou, ainda, em uma dimensão mais contraproducente, esse silêncio pode esconder uma passividade descompromissada, alienada.

Eis a importância, conforme mencionamos anteriormente, de pedir por esses escritos, e lê-los, sem intenção ulterior. Parte da riqueza manifesta nessas cartas está em fazer notar os meandros de um trabalho que, apesar daquilo que tem de impossível, segundo Freud, é feito. O pai da psicanálise não desenvolve explicitamente sua razão para chamar este, junto com dois outros ofícios – governar e curar – de impossível. Se acompanharmos Voltolini (2011), no entanto, nota-se que o pai da psicanálise referia-se a um “inalcançável estrutural” (p. 25), percebendo que “era enganoso o pressuposto de que existe uma só direção pedagógica, qualquer que seja, que conduza a criança a bom termo” (VOLTOLINI, 2011, p. 12). Ora, para além das considerações sobre sua proximidade com o ideal, em educação especial, o ideal de aluno e de escola justamente é o que parece estar em xeque. Há um ganho substancial, nesse caso, em posicionar-se como aquele que pergunta porque quer saber. Não para instruir o professor de algo que poderia estar-lhe escapando; não, apenas, para fazer notar seus hiatos; não para confirmar uma teoria da qual o pesquisador já partilha antecipadamente. Mas para ser instruído por aquele que detém um saber prático cujo processo, eventualmente, se ignora.

Qual será o critério para validar cotidianamente uma ação pedagógica? É possível construir e estabelecer um estatuto de validade – ou talvez apenas com autoridade análoga à do discurso científico –, a essa espécie de recurso à experiência ordinária por meio de escritos em cartas?

### **Ciência, teoria e senso comum**

Em pesquisa sobre o humano, o social e o psicológico<sup>3</sup>, ao se debruçar sobre pensadores, teorias e metáforas, a fim de descrever ou compreender melhor o objeto de estudo, é interessante, além de considerar suas potencialidades como ferramenta e explorá-las da melhor forma, fazer o esforço, muitas vezes esquecido, de evidenciar os seus limites. A não ser, talvez, nas ciências físicas ou da natureza, não há um único sistema, autor, metáfora ou teoria aceitos sem maiores discussões por toda a comunidade ou que seja pressuposto em tudo o que se diz naquele âmbito. Assim, ao trabalhar em

---

<sup>3</sup> Aqui se poderia falar também em psíquico, mental e, talvez, comportamental.

biologia com conceitos como *mutação*, *seleção natural*, *ecossistema*, adere-se, provavelmente de forma irrestrita, a todo o darwinismo, mesmo sem citá-lo como teoria ou estar pesquisando no âmbito de seu funcionamento. Não se discute Darwin nesse nível, a menos que se queira fundar outra biologia. Toda a moderna química está sob a jurisdição da conservação das massas de Lavoisier e não há outra forma de referir suas equações a não ser em conformidade com a classificação periódica dos elementos. Por outro lado, no conhecimento do social, do histórico e do psicológico, por exemplo – aqui se têm em mente, *grosso modo*, as humanidades –, é possível fazer uso amiúde de conceitos e expressões presentes em diferentes teorias, às vezes, até um pouco anacrônicas, sem, no entanto, aderir a nenhuma de forma necessária ou irrestrita. Essa diferença parece ter a ver com as formas de acesso do observador ao fenômeno e com o quanto de proximidade com o senso comum há nas observações de uma e de outra forma de conhecer. Aparentemente, nenhum objeto de estudo nas humanidades<sup>4</sup> parece se esgotar em uma única perspectiva teórica ou no pensamento de um único autor ou pelo uso de uma única metáfora.

Ocorre de ser possível empreender – por exemplo, em uma pesquisa ou artigo – o uso das ideias de *opressor* e *oprimido* sem aderir ao marxismo como um todo naquele trabalho. Ou, também, utilizar as expressões *ação pedagógica* e *violência simbólica* sem referência ou subscrição às generalizações de Bourdieu sobre o *duplo arbitrário da ação pedagógica*. Ainda que este tenha sido explicitamente universalizante, declarando referir-se a *toda* ação pedagógica, incluindo o grupo social, a educação familiar e a educação institucionalizada (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20).

Em um livro sugestivamente chamado *O fetichismo do conceito*, Luís de Gusmão (2012), aplicando esse debate, principalmente, aos estudos acerca da vida social, defende que há formas de realizar descrições confiáveis sobre o social ou psicologicamente real sem nenhum recurso a teorias gerais de fundo, ainda que seus pesquisadores frequentemente apressem-se em apresentar suas credenciais de filiação a esta ou àquela escola de pensamento. Além disso, segundo ele, o uso eventual e até proveitoso de um ou outro enunciado geral desenvolvido no âmbito de uma teoria nem sempre significa um ganho insubstituível à compreensão das relações em jogo. Embora haja muitos estudos inteiramente sob a égide de uma teoria específica – estes são chamados de *teoricamente orientados* –, há aqueles, chamados *conteudísticos*, capazes de “levantar problemas

---

<sup>4</sup> Também proclamadas como ciências humanas.

fecundos, sugerir hipóteses plausíveis e estabelecer detalhados planos de observação, sem qualquer base teórica, se se entendem por isso as contribuições particulares da moderna teoria social” (GUSMÃO, 2012, p. 34). A chave para compreender essa distinção está no entendimento de que os estudos conteudísticos, embora não tenham uma teoria geral de fundo, compartilham algo com o universo intelectual das pessoas comuns. Onde não se estabelece nenhuma ruptura epistemológica com aquilo que é dito em linguagem natural ou ordinária, passando a operar com uma linguagem científica particular, as conclusões gerais sobre as quais se apoiará a especulação em curso têm sempre relação com o chamado conhecimento de senso comum.

Segundo Guerreiro (1999), entende-se por senso comum um tipo de conhecimento cuja característica é ter por base evidências de caráter sensível ou inteligível que não requerem nenhum outro conhecimento especializado, sendo apreensível por qualquer pessoa dotada de entendimento e discernimento.

Embora alguns filósofos tenham concedido grande relevância epistemológica e metodológica ao conhecimento de senso comum [composto de algumas proposições indubitáveis e outras passíveis de revisão, ou então composto somente de proposições do primeiro ou do segundo tipo], outros têm recusado a este mesmo o *status* de autêntico conhecimento, e outros ainda têm até mesmo considerado se tratar de um conjunto de opiniões infundadas e meros preconceitos, devendo ser denunciados e abandonados em nome de um conhecimento de natureza filosófica ou científica. (GUERREIRO, 1999, p. 21)

Inaugurada por Aristóteles (*koiné doxa*, literalmente, crença ou opinião comum), a tematização do senso comum é hoje levada adiante por filósofos contemporâneos que veem a ciência e a filosofia não como ruptura, mas como sua continuidade ou refinamento. Isso significa que não se trata de abandoná-lo para atingir formas mais elevadas e rigorosas de saber. Conceber as noções de *conhecimento do senso comum* e *conhecimento rigoroso* (de natureza filosófica ou científica) como mutuamente excludentes é errado e leva a um desprezo infundado pelo primeiro tipo. Uma das razões desse desprezo é que é bastante comum a confusão entre senso comum e pensamento coletivo ou *pensamento de todo mundo* em contraposição às formas mais frequentemente tidas como rigorosas e pertencentes a uma minoria (GUERREIRO, 1999, p. 22-36).

Há de se fazer um elogio ao conhecimento de senso comum. Operar com a ideia de que todo conhecimento confiável e digno de derivar práticas fundamentadas compõe-se a partir dos pressupostos de uma ciência objetivista, teórica, inspirada em um

monismo metodológico e em um ideal de excelência experimental advinda das ciências naturais, ocorre de ser, no mínimo, ingênuo. Os resultados da ciência empírica moderna não esgotam todo conhecimento existente e tampouco representam sempre uma forma derradeira ou mais bem acabada daquilo que é tido sumariamente como pré-científico, porque expresso na linguagem comum, ordinária, e é, com efeito, senso comum. Há um saber hoje no mundo que, apesar de prescindir da participação de qualquer fórmula ou generalização teórica, de não estar comprometido com nenhum sistema de pensamento organizado, constitui-se de forma a apresentar conteúdos de alto valor cognitivo, cuja validade supera a dúvida mais conscienciosa.

O conhecimento a respeito do social e do psicológico – *grosso modo*, do humano – disponível na cultura e transmitido pela linguagem ordinária pode ser acessado sem nenhuma necessidade de formação nas complexas ciências sociais, na moderna psicologia ou nas ciências que estudam as correlações psiconeurais e neuroquímicas. Não fosse isso, não seria possível reconhecer observações agudas e lúcidas feitas sobre padrões sociais ou tipos humanos presentes em cronistas, poetas, grandes autores da literatura ou, mesmo, pessoas comuns de reconhecida sabedoria prática.

Com efeito, não soaria plausível nem inteligente identificarmos, por exemplo, as análises psicológicas sumamente sofisticadas e penetrantes que podemos encontrar em autores como Flaubert, Dostoiévski e Tchekhov, para ficarmos com três literatos de gênio, como “psicologia pré-científica” ou coisa que o valha: não é muito provável que venhamos a localizar na psicologia moderna contribuições que possam ser apresentadas, sem provocar os mais vívidos e imediatos protestos dos homens e mulheres de espírito, como etapas mais avançadas, desenvolvimentos científicos ulteriores, das análises psicológicas realmente notáveis desses escritores. Tais análises, ao contrário do que supõem alguns, não são “esboços de explicação”, primeiros passos na direção de uma psicologia, esta sim, plenamente científica. Elas constituem, na verdade, um saber acerca das motivações, sentimentos e paixões dos seres humanos, cujo valor cognitivo se coloca acima da dúvida sensata. Tal saber, contudo, simplesmente não cabe, deixem-nos repetir, nos rótulos de “conhecimento científico”, “conhecimento pré-científico” e “pseudoconhecimento”. E, na falta de um termo melhor, mais abrangente, podemos sim identificá-lo como um saber de senso comum. (GUSMÃO, 2012, p. 38-39)

Talvez não seja preciso dizer que as ideias de *senso comum*, *experiência comum* e *linguagem comum* estão estreitamente vinculadas. Também que disso não deriva que toda experiência, linguagem e senso é comum a todas as pessoas. Se quisermos saber

como vive um ancião esquimó emigrado para o Rio de Janeiro, teremos de perguntar-lhe e usaremos a razão para julgar a pertinência e as conexões possíveis de seu relato. Assim, também o trabalho intelectual é dividido entre as pessoas conforme suas especialidades, e o saber próprio de cada área não pode ser determinado de forma exógena.

### **O conhecimento do educar e o conhecimento de senso comum**

A experiência com as professoras cursistas, escritoras de cartas, situação em que parecem ter emergido descrições das práticas pedagógicas que não tinham lugar em modos mais tradicionais de discurso escrito, nos mostrou que há um jogo epistemológico em curso na educação especial. São várias as formas de conhecer – o aluno, o professor –, e a validação não pode decorrer exclusivamente do discurso científico. Há algo, fora das lentes dos microscópios, dos telescópios, das neuroimagens que permanece irreduzível a estes termos.

Os processos inclusivos, pano de fundo dos escritos, suscitam com mais intensidade esse debate porque nos põem curiosos acerca do modo como professores conjugam, em sua prática cotidiana viva, a letra fria de uma lei em implantação e uma forma de conceber os alunos público-alvo dessa lei que pode vir a ser altamente excludente.

Ao longo da história, certo mal-estar na educação especial parece ser causado pela autoridade avassaladora do discurso médico, especificamente; e do cientificismo teórico, como um todo. Em meio a uma profusão de diagnósticos, laudos, terminologias, métricas, categorizações padronizadas e práticas prescritas, algo estava calado sobre a produção de saber e saber fazer para esses educadores. Contudo, sem recebê-lo com um instrumental teórico predisposto à mão, há algo no discurso do professor sobre seu trabalho que possa ser aprendido e apreendido apenas em termos ordinários, tendo como recurso privilegiado a linguagem natural, a fala e o senso comuns?

Ensinar e aprender são processos que parecem depender de habilidades que não podem ser subsumidas a uma descrição genérica, nem compreendidas em um parágrafo descritivo que dê conta de todas as suas manifestações. Esses processos não guardam entre si uma relação universal. Muitas coisas diferentes são chamadas de ensinar e aprender, mesmo que estejamos nos referindo apenas à escolarização, ignorando os meios informais. Como poderia um discurso dependente de universalizações e premissas

enraizadas em uma epistemologia naturalista dar conta do que acontece em sala de aula, mina de contingências humanas?

Talvez seja o caso de pensar a respeito de uma produção em educação especial capaz de refletir sobre suas formas de enunciação. O quanto do que se diz, mesmo que se busque combater a medicalização, por exemplo, pode estar tributário de uma forma de gerar conhecimento que corresponde ao modelo naturalista, universalista, nesse caso, compartilhado com as ciências médicas e distante daquilo que certo senso comum docente tem por garantido? Parece ser potente, a partir dessas reflexões, considerar a pertinência do senso comum ante certa falibilidade no alcance dos discursos teóricos e cientificistas a respeito do que é próprio do educar.

## Referências

ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003.

BENTHAM, J. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 [1787].

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BRIDI, F. R. D. S.; BAPTISTA, R. C. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, p. 499-512, maio-agosto 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUERREIRO, M. A. L. **Ceticismo ou senso comum?** Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1999.

GUSMÃO, L. D. **O fetichismo do conceito**: limites do conhecimento teórico na investigação social. Rio de Janeiro: Topbooks, 2012.

LAROSSA, J. **Convite à escrita**. Barcelona: Universidade de Barcelona. 2014. Anotações de aula conferida na universidade.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. **Erro e fracasso na escola**: alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 1-18.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2008.



MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. Cap. 3, p. 61-103.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ULLRICH, W. **O outro na educação especial: uma abordagem pela lente do reconhecimento**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.