



XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3143 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 14 - Sociologia da Educação e Filosofia da Educação

EDUCAÇÃO E ESCOLA EM MEIO AOS DESAFIOS DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO
Clenio Lago - UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina
Agência e/ou Instituição Financiadora: PNPd-Unesp

Vivemos num momento de crise profunda de sentido do humano, em que questões sobre as bases, horizontes e finalidade da educação emergem em potência máxima, redimensionando o perguntar para um sentido mais profundo. Perguntamos sobre qual o lugar, o significado da escola em meio aos desafios da diversidade? Responder a estes questionamentos constitui desafio fundamental da Filosofia da Educação exigem que ultrapassemos os processos fragmentários e instrumentalizantes/esteticizantes para que possa ser possível o humano enquanto um humanar, sem com isso perder-se no próprio caminhar. Tomamos como horizonte a hermenêutica filosófica de Gadamer, para quem o diálogo constitui importante referência. Indicando a escola como um importante *locus* da experiência de alteridade, situação em que os termos inclusão e exclusão são superados em seu binarismo.

Palavras-chave: Educação; Escola; Alteridade.

EDUCAÇÃO E ESCOLA EM MEIO AOS DESAFIOS DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO

RESUMO

Vivemos num momento de crise profunda de sentido do humano, em que questões sobre as bases, horizontes e finalidade da educação emergem em potência máxima, redimensionando o perguntar para um sentido mais profundo. Perguntamos sobre qual o lugar, o significado da escola em meio aos desafios da diversidade? Responder a estes questionamentos constitui desafio fundamental da Filosofia da Educação exigem que ultrapassemos os processos fragmentários e instrumentalizantes/esteticizantes para que possa ser possível o humano enquanto um humanar, sem com isso perder-se no próprio caminhar. Tomamos como horizonte a hermenêutica filosófica de Gadamer, para quem o diálogo constitui importante referência. Indicando a escola como um importante *locus* da experiência de alteridade, situação em que os termos inclusão e exclusão são superados em seu binarismo.

Palavras-chave: Educação; Escola; Alteridade.

INTRODUÇÃO

Que fizemos nós, ao desatar a terra de seu sol? Para onde se move ela agora? Para onde nos movemos nós? Para longe de todos os sóis? Não caímos continuamente? Para trás, para os lados, para a frente, em todas as direções? Existe ainda 'em cima' e 'em baixo'? (NIETZSCHE, 2001, p. 148).

Vivemos em um contexto em que os referenciais estruturais são questionados, que tudo beira a contingência. Portanto, é acertado debater sobre a educação, seu fundamentos, meios e fins e a relação entre estes, visto que a humanidade extingue-se e extinguiu-se em dados momentos, podendo isso ocorrer também via processos educativos. Assim, diz como nos diz (LEVINAS, 2004, p. 157) referindo-se diretamente ao holocausto, “[...] pode haver períodos em que o humano se extingue completamente [...]”. No entanto, “[...] a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem à sua humanidade”, sinaliza Gadamer (2004, p. 251). De outra maneira, pergunta Berticelli (2004, p. 78) “Haverá outros caminhos possíveis de instauração de sentido para o fazer e para o processo educacional?”

A resposta a esta indagação, inicialmente requer um mapeamento dos desafios, da compreensão do vivido. Dentre os desafios contemporâneos à educação, destacamos os apontados por Alfredo Veiga-Neto (2012, p. 268) quando diz que

[...] a proclamada necessidade de uma educação permanente; os imperativos contemporâneos da flexibilização (principalmente curricular) e da inclusão; a celebração da diferença; o esmaecimento do disciplinamento e das tecnologias disciplinares – com a simetria ampliação das práticas de controle; as candentes discussões sobre o papel das novas tecnologias na educação (seus usos, efeitos, vantagens, perigos etc.); as novas configurações e usos do tempo e do espaço; os destaques dados à *performatividade, ao consumo, à concorrência e ao empresariamento de si mesmo*.

Os desafios contemporâneos à educação evidenciam algo mais profundo, evidenciam uma crise sem precedentes, quanto aos referenciais de certeza, nos obrigando revisar a casa inteira, descobrir, reorganizar nossos porões, nosso sótão, nosso lugar, o sentido e significado de nossa prática. Assim, em meio ao qualquer que vem e pode vir, que se instala, ao Outro, somos convocados, convocadas a sermos contemporâneos de nosso tempo, pois com a crise da modernidade, dos ideais iluministas, a escola torna-se o grande alvo, na medida em que é confiada como lugar a responsável pela formação dos ideais de autonomia. Portanto, é, “a escola, [que] está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política” (SILVA, 1995, p. 245) que está em crise. Antes fechada em si, agora totalmente vulnerável à quaisquer projetos e propósitos, torna-se emergencialmente urgente refletir amplamente sobre os horizontes e finalidades da educação e o papel da escola.

A exigência agora é que o homem precisa orientar, viver sua vida a partir de novos valores que não sejam os já estabelecidos culturalmente até então e dados como prontos e imutáveis, visto que esses estão desgastados e não servem mais e poder ser esta abertura. É preciso, acima de tudo, partir daqueles princípios que estejam voltados à afirmação da vida, para além da moral de rebanho, para além do bem e do mal, resignificar-se, reconstituir-se em perspectiva. No caso em perspectiva dialógica. Do contrário, corre-se o risco tanto do dogmatismo quanto do relativismo, da banalização da diferença, do outro, de cair numa pobreza de experiência, na diversidade com espectro de violência e banalização do mal.

A escola com um dos importantes lugares, espaços de formação emerge como um dos grandes desafios. Portanto, a escola para além do puro ensinar e aprender, mas como um lugar de formação enquanto comunidade escolar. Essa que como um todo se encontra do centro da crise social. Quais valores, práticas, processos educativos poderiam iluminar suas ações, seu ser escola?

ELEMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

Deixado de lado, capturado, subjugado, seja barbarizado, satanizado, esterilizado por discursos e

práticas eugênicas, o outro que “[...] não possui destaque nem na metafísica nem na ética grega, embora seja analisado, de forma indireta, pelo princípio da identidade do ser” (HERMANN, 2014, p. 27), foi condicionado à identidade, caracterizado como não ser, como fonte do mal, castigado sem piedade, por um medo identitário de a identidade perder. Até então, “a dificuldade de lidar com o outro, e muitas vezes, seu aniquilamento, trouxe uma espécie de adoecimento, com desastrosas consequências para o plano político cultural e ético” (HERMANN, 2011, p. 3), visto que é também a dificuldade do eu lidar consigo mesmo exigindo um revisar-se, um reconfigurar-se. Mas foi esse outro, desde dentro e das margens do eu, que fez ruir o paradigma dominante, evidenciando no apelo à vida, à sua doença, sua barbárie.

O “[...] ‘outro’ [que na tradição ocidental] aparece associado ao estranho da identidade, a tudo que lhe é contrário, distinto e inverso” (HERMANN, 2011, p. 138), agora, emerge como um em si mesmo, como outra ontologia, mas que como encontro com também outro, é linguagem constitutiva autoconstitutiva, palavra que delinea uma relação original. Por isso, “a alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo” (HERMANN, 2006, p. 72). O outro é possibilidade de relação porque como outro em si, é, desde já, “interlocutor” (LEVINAS, 2004, p. 13). Encontrar, desencontrar: interlocução. Agora, diferença, o estranho, antes percebido como algo perigoso e assimilado sob a reivindicação de igualdade, “[...] abre a chance de renovar periodicamente os objetivos da educação, que se desenvolvem através de uma diversidade de programas e expressem variantes de uma ideia de bem” (HERMANN, 2001, p. 134).

Que boa notícia traz o outro que nos chega? Que boa notícia sou e levo? Que “boa nova” emerge no encontro? O que vem agora? O humano enquanto acontecimento histórico, pois o viger do outro nos convoca a ultrapassarmos nossas próprias possibilidades subjetivas, colocando em jogo a nossa existência, tanto pela fala direta quanto pelo modo de ser, mas nunca em separado. A realidade constitui-se como acontecimento para além do bem e do mal instituídos à medida que emerge como abertura constitutiva, com solo fértil ao humano que vem. Mas como é possível este vir do humano, sem que o humano se perca? Quais condições?

No ensaio de uma resposta, das presenças como rosto, enquanto rostos emergem como fundamental, à medida que se constituem em fochos de luz a iluminar, a gerar luzes. Mas o que significa a presença? O que significa rosto?

A *presença* não é algo simplesmente dado que ainda possui de quebra a possibilidade de poder alguma coisa. *Primariamente, ela é possibilidade de ser*. Toda presença é o que ela pode ser e o modo em que é a sua possibilidade. A possibilidade essencial da presença diz respeito aos modos característicos de ocupação com o “mundo”, de preocupação com os outros e, nisso tudo, à possibilidade de ser para si mesma, em função de si mesma (HEIDEGGER, 2011, p. 203, grifo nosso).

O rosto como a própria a própria manifestação em acontecimento, o próprio dizer sem conceito exigindo desde já é interlocução, por ser desde já interlocução e não violência, pois

O rosto onde se apresenta o Outro – absolutamente outro – não nega o Mesmo, não o violenta como a opinião ou a autoridade ou o sobrenatural traumático. [...] Essa apresentação é a não-violência por excelência, porque em vez de ferir minha liberdade, chama-se à responsabilidade e implanta-a. Não violência, ela mantém no entanto a pluralidade do Mesmo e do Outro. É paz.” (LEVINAS, 2016, 198).

Na relação com o outro, o rosto me arranca de minha hipótese, de minha primordialidade, pois me desperta do sono dogmático convocando a um outro Que ser. Nas palavras de Levinas (2004, p. 59), “a presença sensível, aqui, se dessensibiliza para deixar surgir diretamente aquele que não ser refere senão a si, o idêntico. Como interlocutor ele se coloca em face de mim, e, propriamente falando, somente o interlocutor pode se colocar em face, sem que ‘em face’ signifique hostilidade ou amizade.” Isso pro que “O homem é o único ser que não posso encontrar sem exprimir este encontro mesmo. [...] A relação com outrem, portanto, não é ontologia” (LEVINAS, 2004, p. 28-29), é face a face, num indicativo de que o outro também o é ontologia, um pré a se colocado em jogo e a colocar em jogo.

Uma ontologia relacional.

O encontrar-se como experiência de alteridade constitui-se o próprio transcender da vida, “[...] o próprio acontecimento da transcendência da vida” (LEVINAS, 2004, p. 124), enquanto dada na mesmidade tanto do eu quanto do outro, seja enquanto consciência, seja enquanto estrutura psíquica seja enquanto cultura de vida. Assim, também o é em Gadamer. Portanto, a experiência de alteridade na sua radicalidade é uma relação ética ao outro e também do eu, dos outros em relação a mim como o acontecer primordial do humano, via ruptura do que contém pelo que não pode ser contido, abrindo-se como experiência sempre principiante da vida como acontecimento, num eterno retorno do acontecer da vida que é a possibilidade de transcendência.

Como não vivemos num mundo em que existe apenas um primeiro chegar, mas vários fochos de luz, é possível o pensar que se efetiva como encontro inter-humano (LEVINAS, 2004), intersubjetivo (GADAMER, 2005), visto que “a questão da minha consciência soberana não é mais a primeira questão.” (LEVINAS, 2004, p. 153). Por isso, a proposição de Levinas é “[...] pensar a socialidade como independente da unidade ‘perdida’” (LEVINAS, 2004, p. 154), algo possível pela emergência reconhecida do outro, como acontecimento de outros modos que ser. Do contrário, o eu enquanto eu puro fechado em mim mesmo petrifica, objetifica o outro; e o outro enquanto outro puro em si, fechado em si mesmo petrifica o eu, a realidade. Portanto, “a surpresa trazida pelo *outro* é uma espécie de impedimento da harmonização definitiva [...] (FABRI, 2006, p. 145)”, uma vez que rompendo com a mesmice do sistema exigindo o repensar de paradigmas. Portanto, “O decisivo não é sair do círculo, mas entrar no círculo de modo adequado” (HEIDEGGER, 2011, p. 214). É com esse cuidado, portanto, que poderíamos andar. Ou, como é possível a formação no horizonte do acontecer primordial do humano, sem nos obliterarmos em dificuldades, sem que a diversidade configure sinônimo de conflito, mas sinônimo de diálogo, de interlocução?

O DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO AO HUMANO QUE VEM

O homem enquanto humano é possibilidade, para além e a aquém do costumeiramente esperado, desejado e formado, por ser “[...] o único ser [...] que estrutura suas possibilidades sobre sua finitude” (SALVETTI, 2014, p. 60). Significa dizer com Agamben (1993, p. 38)

[...] o homem não é nem terá de ser ou realizar nenhuma essência, nenhuma vocação histórica ou espiritual, nenhum destino biológico [...] Isso não significa, todavia, que o homem não seja nem deva ser alguma coisa, que ele seja simplesmente entregue ao nada [...] *é o simples facto da sua própria existencia como possibilidade ou potência.*

Mas o que vem agora? O que há de vir? O ser que vem é o ser qualquer. “[...] mas ‘o ser que, seja como for, não é indiferente’; ele contém, dese logo, algo que remete para vontade (*libet*), o ser qual-quer estabelece uma relação original com o desejo” (AGAMBEN, 1993, p. 11). O que pode vir? E como esse vir e poder e não poder vir impactam e passam a fundamentar a educação? Como esse humanar é possível? Sob quais condições? O que os qualifica e os desqualifica enquanto humano? Qual o lugar e o papel da escola?

As proposições de Agamben (1993), em *A comunidade que vem*, são indicativos exigentes para que pensemos sobre o humano que vem, que pode vir e educação pós-ruptura da metafísica à medida que o ser que vem é o “ser qualquer”. Este é, “[...] propriamente [...] o ser que pode não ser, que pode a sua própria impotência.” (AGAMBEN, 1993, p. 33). Coloca em questão a passagem da potência em ato, a realização de uma essência, de um *telos*, visto que “a potência de não ser, [...], o acto não pode jamais constituir num simples trânsito *de potentia ad actum*.” (AGAMBEN, 1993, p. 34). Nesse sentido, o homem é possibilidade, para além e a aquém do costumeiramente esperado, desejado e formado, por ser “[...] o único ser [...] que estrutura suas possibilidades sobre sua finitude” (SALVETTI, 2014, p. 60), sobre o não poder ser. Portanto, se o ser que pode vir é o ser qualquer, àquele que pode e que não pode sua potência, quais as condições para um vir ético? Qual educação? Sob quais princípios basear os processos educativos? Quais horizontes aos processos formativos para essa maioria radical?

Eis o desafio: uma educação para o qualquer em que o qualquer não seja o puramente qualquer, mas capaz de emergir em uma maioria radical – o exercício, também de sua impotência, do guardar-se no aberto como aberto. Um desafio que pode ser contemplado pela “[...] a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem à sua humanidade” (GADAMER, 2004, p. 251). “[...] um diálogo levado a sério, que não se oblitera em dificuldades, pressupõe entrar no jogo com o outro. A palavra que circula no diálogo desvela, questiona, configura identidades, demarca diferenças” (HERMANN, 2002, p. 94).

[...] os participantes vêem-se referidos, por assim dizer, enlaçados uns aos outros, sendo que o jogo exige a entrega de cada um a um processo não dominável por nenhum dos participantes. Quem estiver, inicialmente, certo de ter elaborado o caminho mais adequado à vitória, vê-se surpreendido, de repente, por um lance inesperado do outro, ao qual não consegue mais corresponder à altura. [...] O sentido nasce do “vir ao encontro” de um outro, eu-tu, eu-texto, eu-obra de arte, etc. (FLICKINGER, 2003, p. 173).

O diálogo efetiva-se como o jogo, pois tem imbricado em seu ser a estrutura do perguntar e do responder à medida que no encontro com o outro ultrapassa a subjetividade de cada jogador e o jogo ganha vida própria, liberando o ser como devir com possibilidade. “O que vem à tona, na sua verdade, [no encontro com o outro] é o *logos* que não é nem meu e nem teu [...]” (GADAMER, 2005, p. 480). Nas palavras de Nietzsche (2005), um novo mármore é talhado, o Homem. Portanto, “o homem não é mais artista, tornou-se obra de arte [...]”, que no encontro com o outro se efetiva como acontecimento do nascimento: a formação enquanto autoformação possível, enquanto diálogo autêntico, constitui-se como acontecimento ético. Portanto, “é o Dizer que vai do Mesmo ao Outro, sem suprimir a diferença. [que] Abre passagem lá onde nada é comum” (LEVINAS, 2004, p. 96).

O diálogo efetiva-se no horizonte do perguntar e do responder, à medida que vai colocando à prova os argumentos, as respostas e o próprio perguntar, “opondo-se à rigidez das opiniões, o perguntar [do outro] põe em suspenso o assunto com suas possibilidades” (GADAMER, 2005, p. 479). Implica abertura mútua, que somente se efetiva com base na pertença, pois “sem essa abertura mútua, tampouco pode existir verdadeiro vínculo humano. A pertença mútua significa sempre e ao mesmo tempo poder ouvir uns aos outros” (GADAMER, 2005, p. 472). Que nenhum indivíduo, em sua subjetividade, contém a verdade, senão que a verdade emerge no jogo, como histórica.

O outro nos coloca em jogo, como o eu coloca em jogo o outro, o terceiro que nos chega, podendo, ao mesmo tempo, romper com a mesmidade do eu quanto do outro. Assim, “o modo como experimentamos uns aos outros, como experimentamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e de nosso mundo” (GADAMER, 2005, p. 32) passa a ser crucial, pois ao se deparar com o outro, o eu se depara consigo e se efetiva como consciência histórica, como temporalidade, no outro, com o outro e como outro, como abertura, como possibilidades de outros modos que ser. Por fim, se ainda podemos falar de ontologia, a ontologia que emerge da experiência de diversidade como alteridade é de um outro tipo: é relacional. Portanto, constitui-se importante o espírito das relações.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução António Guerreiro. Lisboa/Portugal: Editorial Presença, 1993.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BERTICELLI, Irno Antônio. **A origem normativa da prática educacional da linguagem**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2004.

FABRI, Marcelo. Harmonização e estranhamento: a proposta de uma fenomenologia responsiva. In:

TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI (Org.). **Cultura e alteridade**: confluências. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 143-155.

FLICKINGER, Hans-Georg. O fundamento ético da hermenêutica contemporânea. **Veritas**, Porto Alegre, v. 48, n. 2, p. 169-179, jun. 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7. ed. Tradução Flávio Paulo Meurer; Nova tradução e revisão por Enio Paulo Giachini, Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista/São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, 2005. 631, p.

_____. **Verdade e método II**: complemento e índice. 2. ed. Tradução Enio Paulo Giachini; revisão da tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista/São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, 2004. 621 p.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2011. 598 p.

HERMANN, Nadja. Breve investigação genealógica sobre o outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, jan./mar. 2011.

_____. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 109 p.

_____. O outro na intersubjetividade. In: BOMOBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antonio. **Pensar sensível**. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 433-443.

_____. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 147 p.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaio sobre a alteridade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 302 p.

_____. **Totalidade e infinito**. 3. ed. Tradução José Pinto Ribeiro; revisão de Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **A visão dionisíaca de mundo**: e outros textos de juventude. São Paulo: Martins Fontes, 2005b, 93 p.

SALVETTI, Ésio Francisco. A comunidade que vem: uma tarefa ética em Giorgio Agamben. **Profanações**, ano 1, n. 2, p. 48-69, jul./dez. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.