

Educação de Surdos e Corporeidade: do Silêncio ao Grito na Gesticulação Cultural

Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos*

“o correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é CORAGEM!”

Guimarães Rosa

Resumo:

O presente artigo discute a educação de surdos num contexto de mudança paradigmática, e através de uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico preocupada com uma razão sensível, tentando evidenciar a prática oclusiva de nossas tradicionais formas pedagógicas (entre o discurso inclusivo e a estrutura político-social de exclusão) frente à pluralidade cultural que se constata com as pessoas portadoras de virtudes especiais e que, portanto, a partir de sua gesticulação cultural concreta (através da corporeidade) nos ensinam outros modos possíveis de existir.

Palavras-chaves: educação de surdos — educação de sensibilidade — gesticulação cultural — hermenêutica simbólica — corporeidade

Abstract:

The present article discusses the education of deaf in a context of paradigmatical change, and through a symbolic hermeneutics of anthropological stamp worried with a sensitive reason, trying to evidence the oclusive practice in our traditional pedagogic ways (between the inclusive speech and the political-social structure of exclusion) front to the cultural plurality that it is verified with the people bearers of special virtues and that, therefore, starting from his concrete cultural gesture (through the bodyness) they teach us other possible manners of existing.

• Mudança Paradigmática

Para além da razão monológica, monossêmica e monocórdica

O advento de uma razão dialógica, polissêmica e polifônica.

Para além da razão purista, inodora e insípida

O advento de uma razão mestiça, cheirosa e saborosa.

Para além da razão rigidificada, dura e sisuda

O advento de uma razão flexível, fluente e brincante.

Para além da razão que se confina nos vãos do saber, da técnica

O advento de uma razão que se desborda pelos desvãos da sabedoria.

Miguel Almir (Bahia, 2003)

*Livre-Docente em Cultura & Educação da Faculdade de Educação – USP
Pós-Doutoramento em Hermenêutica Simbólica pela Universidad de Deusto (Bilbao)
Professor visitante da Universidad Complutense de Madrid (Espanha)
Doutor em Filosofia da Educação
marcosfe@usp.br

Quando nos detemos sobre a mudança de “olhar” que a discussão quântica operou nas ciências de ponta no início do século XX, especialmente a partir do ano de 1905, quando surgem dois impactantes artigos de Einstein, o primeiro sobre a teoria da relatividade e o segundo sobre uma nova forma de se considerar a radiação eletromagnética (que se tornaria base da física quântica)¹; a relativização do olhar do observador é um dos primeiros elementos que se apresenta para nosso espanto: o ser do observador é que determina as respostas da experiência. Os avanços tecnológicos nos possibilitam instrumentos que evidenciam ainda mais o paradoxo. A menor fração da matéria ou da energia se comporta ora como partícula e ora como onda. As duas fases do fenômeno são complementares e não excludentes, nos conclui Heisenberg e Niels Bohr². É, precisamente, no interior das chamadas ciências “duras” que os limites do paradigma clássico são questionados: a física quântica, a geometria não-euclidiana, os princípios newtonianos reformulados em outras bases, os fractais nos modelos matemáticos, são alguns exemplos que nos exigem ampliar os pilares de sustentação do paradigma clássico ainda vigente entre nós, quais sejam:

Como perceber que o diferente não é desigual, muito menos, inferior?

- a lógica aristotélica fundada nos princípios da identidade, exclusão e não-contradição; e
- o pensamento cartesiano de cunho anti-tético (*res extensa* ou *res cogitans*, sujeito ou objeto, corpo ou mente).

Tendo a “sombra” do modelo da física do final do séc. XIX como orientador metodológico e epistemológico, as ciências humanas surgem em busca de um *status* de prática científica, já sob a égide do positivismo comteano, tornando o quadro ainda mais dramático: as ciências humanas já nascem a reboque. Aquilo que lhes serve de modelo, no interior da própria física, logo se torna obsoleto.

No esteio das ciências humanas, a educação e as ciências da educação se encontram no mesmo percurso. Neste sentido, tanto a investigação como a própria prática educativa se mantêm fiéis ao dogmatismo habitual que batiza o nascimento da universidade no séc. XII do ventre da igreja católica para a manutenção de sua hegemonia com a transmissão (no seu sentido mais mecânico e li-

near) de certezas e verdades incontestes e evidentes na institucionalização da *universitas*. É, tardiamente, a transmissão de um conhecimento acabado que, embora ocorra na contemporaneidade, pertence a uma ciência ainda do séc. XIX.

Hoje, como fazer com que a ciência do séc. XX seja a discussão de nossos alunos no umbral do terceiro milênio³? Como incorporar esta mudança de “olhar” na prática pedagógica? Como perceber que o diferente não é desigual, muito menos, inferior?

Devemos acrescentar a essa constatação genérica, que a forma de organização da própria educação se torna refratária a quaisquer mudanças, na medida em que se trata de uma organização, altamente, burocratizada. Se entendermos, no sentido weberiano, que a burocracia é a forma de atividade-meio e controle tecnocrático que se institui e se legitima como poder, à revelia de quaisquer fins; resulta compreensível que seja a primeira instância a obstar e impedir a emergência do novo e das mudanças que são produtos da cultura. Daí, o

¹Capra, Fritjof (1989) O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 8ª ed, p.70.

²idem, p. 72.

³Mesmo levando em conta o paradoxo de que “ensinar a ciência do passado pode significar ensinar a ciência do futuro. Vê-se por que desconfio de toda insistência unilateral demais sobre a necessidade de um ensino ‘moderno’ (...) Assim, em vez de querer modernizar a todo custo os conteúdos específicos do ensino científico, parece-me muito mais urgente levar os alunos à compreensão do que é realmente ciência, de seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos, suas implicações sociais.” Lévy-Leblond, Jean-Marc (2001). É possível ensinar a física moderna?. In: Morin, E. (org.). A Religião dos Saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 69-72.

“*betsauberung*” (desencantamento) que Max Weber diagnosticou no mundo capitalista.

Aqui não se trata apenas de perceber na educação os reflexos de uma superestrutura, desconhecendo suas próprias particularidades, mas de perceber, como sugere Gilbert Durand, várias vezes ao longo de sua obra, que o *mytho*⁴ diretor de um determinado tempo histórico exerce uma “*pressão pedagógica*”, no sentido em que difunde as imagens catalizadoras, os esquemas verbais e perceptuais, as variantes ideológicas, filosóficas e morais deste mesmo mito em suas várias instâncias sociais. Trata-se de uma pressão pedagógica no tecido social e na própria organização da educação. Desta forma, percebemos sem maiores malabarismos mentais que o *modus* prometeico do *homo faber* impregna ainda a educação.

Acompanhando a hermenêutica simbólica de Durand, sua noção de “*bacia semântica*”⁵, metáfora potâmica que nos auxilia na detecção deste mito diretor em seus processos de ascensão e decadência. Próxima da noção de “*paradigma*”, no senti-

do dado por Thomas Kuhn⁶, mas com uma maior profundidade antropológica, poderíamos afirmar que a bacia semântica prometeica apresenta no início do séc. XX os primeiros sinais de desgaste nos “*deltas e meandros*” das ciências duras. Ao mesmo tempo, estas “*escorrências*” vão formando o leito de um novo rio que dará numa nova bacia semântica. Este é o momento da transição paradigmática.

As evidências destas *escorrências* nos levam a apontar algumas características deste novo paradigma. Assim como em várias investigações anteriores, arriscaríamos a nomear a emergência deste como “*gradiente holonômico*”, tendo em vista o caráter de rede e de espectro destas novas bases, assim como o princípio geral de observância do *todo* (“*holon*”, o todo integrado) em suas relações constituídas e constituintes das partes, para marcar a diferença com o termo mais difundido de “*holismo*” que, como todos os “*ismos*” pecam pela redução simplista. Neste caso, pela redução ao todo, como por exemplo os modismos orientalistas, alternativistas, de um “*esoterismo*”

superficial, rasteiro e vazio que tende ao irracional numa atitude consumista própria ao *Kapitalismus Geist*.

Aqui utilizo o termo “*gradiente*” em substituição ao termo mais conhecido “*paradigma*” ao me referir à transmutação da racionalização clássica em uma outra racionalidade e sensibilidade (*holonômica*, ou em termos mais simples: numa *razão sensível*). Tal distinção é devido ao caráter banalizado de que o termo *paradigma* se revestiu nos últimos anos, estando esvaziado de sua significação. Portanto, conservo ainda a denominação de *paradigma* quando me referir à racionalidade clássica. Além do termo comportar uma racionalização que, de instrumento, assume prontamente um caráter de finalidade. As-

⁴Utilizo a forma ortográfica arcaica de *mytho*, a partir do grego *mythós*: “aquilo que se relata”, para sinalizar a diferença da concepção aqui adotada, como narrativa dinâmica (Gilbert Durand) de imagens e símbolos que orientam a ação na articulação do passado (*arché*) e do presente em direção ao futuro (*télos*), isto é, num *pro-jectum* existencial a ser vivido (conf. Mircea Eliade e Georges Gusdorf). O sentido mais difundido de “mito” como algo ilusório, fantasioso, falacioso, resultado de uma “*má*” consciência das coisas e das “*leis*” científicas, aqui é descartado. Daí a importância também das metáforas, como *meta-phoros*, um além-sentido que impregna a imagem e explode a sua semântica. Vide: Ferreira Santos, Marcos (1998). *Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência e Educação no Instituto Butantan – Um Estudo de Caso em Antropologia Filosófica*. São Paulo: FEUSP, Tese de doutoramento, ilustr., 2 vols.; e Ferreira Santos, Marcos (2004). *Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk.

⁵Durand, Gilbert (1994). *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier. Tradução: Prof. Dr. José Carlos de Paula Carvalho e revisão técnica do Prof. Marcos Ferreira Santos para fins exclusivamente didáticos no CICE/Feusp. Disponível em www.cice.pro.br

⁶Entenda-se a noção de *paradigma* a partir de Thomas Kuhn como “estrutura absoluta de pressupostos (constelação de crenças, valores, técnicas) que alicerça uma comunidade científica e que são partilhados pelos seus membros.” Sanchez Teixeira, M. C. (1990).

Antropologia, Cotidiano e Educação. Rio de Janeiro: Imago Editora.

...contanto que, de quando em vez, se faça o ajustamento, pergunte-se por que o instrumento funciona aqui e fracassa alhures.

sim, quando nos referirmos ao *gradiente holonômico*, seu caráter aberto e plástico deverá ser sempre lembrado e exercido. Neste sentido, me utilizo de Merleau-Ponty⁷:

“O gradiente é uma rede que se lança ao mar sem saber o que ela recolherá. Ou ainda, é o débil ramo sobre o qual se farão cristalizações imprevisíveis. Esta liberdade de operação certamente está em situação de superar muitos dilemas, vãos, contanto que, de quando em vez, se faça o ajustamento, pergunte-se por que o instrumento funciona aqui e fracassa alhures; em suma, contando que essa ciência fluente se compreenda a si mesma, se veja como construção sobre a base de um mundo bruto ou existente, e não reivindique para operações cegas o valor constituinte que os ‘conceitos da natureza’ podiam ter numa filosofia idealista.”

Entre as características do “Gradiente Holonômico” que percebemos como características comuns nas mudanças sofridas em várias áreas do conhecimento, poderíamos elencar as seguintes:

- **princípio da recondução aos limites**

não se trata de anular ou desconsiderar o domínio da lógica aristotélica e do pensamento cartesiano, sob pena de não se entender as outras bases lógicas e racionais. A partir dos problemas que o paradigma clássico não consegue resolver, ampliar o gradiente de alternativas⁸;

- **princípio da complexidade**

o pensamento complexo (Edgar Morin⁹) ou ainda a “multireferencialidade” (J. Ardoino), como forma de utilização de outras bases lógicas (similitude, o “*tertium datum*” – terceiro incluído, a lógica da energia em Stephan Lupasco, a lógica da probabilidade em Renè Thom, etc...), para a compreensão do processo “*ordem-desordem-organização*”;

- **princípio da recursividade (ou *boucle recursive*)** (Edgar Morin¹⁰)

como forma lógica de ultrapassamento da dialética e suas li-

mitações na síntese que apaga os pólos anti-téticos, dissolvendo o conflito. O anel de recursividade mantém a tensão, de forma espiral, em outros níveis de correlação sempre antagonista, concorrente e, ao mesmo tempo, complementar; permitindo-se analisar as reciprocidades no jogo de correlação de forças num determinado campo;

- **princípio da autopoiesis** (Humberto Maturana¹¹)

como princípio de auto-organização dos organismos sejam eles bióticos, sociais, culturais ou institucionais, permitindo-se analisar sua dinâmica própria sem sacrificá-la aos determinantes externos;

- **princípio da razão sensível** (M. Maffesoli¹² e G. Bachelard¹³)

como alternativa para captar a racionalidade dos processos simbólicos, a partir da corporeidade, para além da dicotomia sujeito/objeto. Privilegia a criação (*poiésis*) como forma de explicação, interpretação e compreensão dos fenômenos. Portanto, em outra rede referencial muito distante do binômio custo/benefício das racionalizações entendidas como economia de dispên-

⁷Merleau-Ponty, Maurice (1975). O Olho e o Espírito. p. 275-276. In: Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural.

⁸Ferreira Santos, Marcos (1998), op.cit.

⁹Morin, Edgar (1997). Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2ª ed.

¹⁰Morin, Edgar. (org.) (2001). A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.329-391.

¹¹Maturana, H. & Varela, F. (1997). De Máquinas e Seres Vivos – Autopoiese: a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª ed.

¹²Maffesoli, Michel (1997). Elogio da Razão Sensível. Petrópolis: Vozes.

¹³Bachelard, Gaston (1989). A Chama de uma Vela. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

dios, numa perspectiva de razão técnica ou instrumental, como bem criticaram os teóricos da Escola de Frankfurt;

- **princípio da multidisciplinaridade**

como forma de trabalho privilegiado para que o diálogo entre as várias áreas do conhecimento enriqueça, amplie e complexifique as suas próprias contribuições, sem perder de vista as suas próprias especificidades, em direção a uma interdisciplinaridade desejável (nem sempre realizável) e a uma transdisciplinaridade (ainda utópica). Neste sentido, é a busca da “*unitas multiplex*”: contemplar, ao mesmo tempo, a diversidade e a unicidade do humano¹⁴; e

- **princípio da neotonia humana**

é a abertura permanente no horizonte de trabalho, pois o inacabamento primordial do ser humano é que explica o alcance das contribuições provisórias da prática científica, da reflexão filosófica e da práxis educativa, sob pena de re-edtarmos práticas etnocêntricas de marginalização, exclusão ou, de sua forma mais explícita, de extermínio.

Estas características que permitem um diálogo intenso entre as ciências de ponta, como por exemplo nos Colóquios de Córdoba, de Cerissy, de Kyoto, ou mais recentemente na França, como estratégias de “*religação de saberes*” (Morin, 2001), possuem como precursor nas escorrências iniciais derivadas do esgotamento da bacia semântica do paradigma clássico, a tentativa de religação da tradição racionalista idealista com o racionalismo empirista no *criticismo* de Emmanuel Kant e sua abertura fenomenológica. Nesse aspecto, somos todos devedores do pensamento kantiano.

Abrindo as portas da antropologia filosófica, Ernst Cassirer¹⁵, kantiano a corrigir o próprio mestre nos abre uma “*filosofia das formas simbólicas*”, onde o “*homo rationale*” cede lugar às diferenciações do campo humano para o “*homo symbolicus*”. Desta forma, estão dadas as bases para a noção de “*ruptura epistemológica*” em Gaston Bachelard, assim como para o seu “*racionalismo poético*” a deslindar a dinamogenia da imaginação material tanto na literatura como no discurso científico, viabilizando uma atitude cada vez mais irônica e insatisfeita com a cristalização reinante no conhecimento.

Por outra matriz epistemológica, mas com o mesmo espírito independente e arguto, Sir Karl Popper, confronta tanto o historicismo dialético de tradição marxista como o positivismo estreito das escolas analíticas e funcionalistas. Sua sugestão é de que a prática científica deveria ir ao enalço das “*condições de refutabilidade*”, através das quais, a hipótese provisória (como sempre), se saísse ilesa, arquitetaria outras condições de refutabilidade¹⁶. O cientista deveria criar testes e experimentos que provassem a inconsistência da teoria e suas falhas (e não apenas experimentos que “*provassem*” sua teoria). Cada vez que a teoria se mostrasse irrefutável, seriam criados novos testes e experimentos. Com tal procedimento se inauguraria uma outra postura mais condizente com uma “*sociedade aberta*”, evitando a previsibilidade de práticas ditas “*científicas*” que apenas buscam referendar a sua verdade *a priori* e que orientam a própria busca investigativa, cegando-a às evidências que refutam seu corpo teórico. Tal postura enseja uma honestidade socrática.

Com essas impertinências abertas é que, no final dos anos 50 e anos 60, a discussão sobre a mudança paradigmática se acentua e, em especial, com a obra de T. Kuhn, “*A estrutura das revoluções científicas*”, distinguindo as ciências “*normais*” das ciências revolucionárias que, por saltos qualitativos – e não de forma linear

¹⁴O termo foi cunhado por Jacob Böhme, o filósofo sapateiro (séc. XVII), e re-apropriado por Berdyaev, N. A. (1936). *Cinq Meditations sur l'Existence*. Paris: Fernand Aubier, Éditions Montaigne, p. 169. Em Edgar Morin, o conceito de “*unitas multiplex*” é atualizado no contexto das mudanças paradigmáticas e do pensamento complexo: Morin, 1997, op.cit.

¹⁵Cassirer, Ernst (1973). *La Philosophie des Formes Symboliques*. Paris: Éditions de Minuit, 3 vols.

¹⁶Popper, Sir Karl R. (1989). *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos, 2a. ed. rev. ampl

e cumulativa — re-dimensionariam a própria ciência e seus paradigmas. No entanto, é preciso salientar que o processo de consolidação das ciências revolucionárias se dá pela subsunção das ciências refutadas, pois, no salto qualitativo, o questionamento se amplia para todas as bases epistemológicas e metodológicas em voga.

Mas, na linha argumentativa de Kuhn, as ciências humanas (entre as quais as ciências da Educação) não dispõem do mesmo estatuto que as outras ciências; são consideradas ciências “*pré-paradigmáticas*”. Não dispõem de certo compartilhamento consensual mínimo para consolidar uma comunidade científica em pressupostos discutíveis. Ainda que tenhamos que concordar com Kuhn nos seus aspectos gerais, isto introduz alguns questionamentos importantes para as ciências da Educação.

Se podemos visualizar precursores desta mesma mudança paradigmática (que intentamos chamar de *gradiente holonômico*) na prática educativa, como ensaios de alternativas ao modelo prometeico (ainda que alternativas embebidas deste modelo); o mesmo não ocorre com a investigação educacional. Podemos perceber a prática educativa precursora da *Pedagogia Libertária* de inspiração anarquista nos bairros operá-

rios do Brás, Moóca e Belém (periferia de São Paulo) no início do século XX, culminando com a greve geral de 1917 e, logo em seguida, com a Lei Adolfo Gordo (1918) legalizando a perseguição e eliminação das lideranças anarquistas imigrantes (sobretudo, espanhóis e italianos); da prática de uma *pedagogia sensível* em Cèlestin Freinet e sua preocupação popular; mais recentemente (a partir dos anos 50), o caráter antecipatório e emancipatório da *Pedagogia Libertadora* em Paulo Freire, predominantemente, nos movimentos sociais. São respostas de ação educativa à demanda emancipadora que surge, paradoxalmente, do próprio modelo prometeico industrial-tecnológico predominante. Prometeu que furta o fogo hefaísto ao Olimpo para doá-lo aos mortais, agoniza amarrado ao rochedo no castigo impetrado por Zeus em ter seu fígado dilacerado, diuturnamente, pela águia celestial.

Com uma lentidão maior, somente no final dos anos 80, é que começam a aparecer nas ciências da educação, ressonâncias mais profundas da mudança paradigmática.

Se a Antropologia teve um papel inquestionável no processo de

mudança paradigmática ainda em curso nas ciências “*de ponta*”, sem dúvida, sua importância para as ciências da educação assinala a envergadura e amplitude do campo a ser investigado. Notadamente, no diálogo entre cultura e educação. Neste sentido, os desdobramentos na pesquisa científica em educação, sob os ventos da reparadigmatização podem ser constatados, entre outros fatores, nas:

- **Pesquisas de natureza qualitativa**

entre as quais, aquelas que se debruçam sobre os estudos de caso, análises de discurso, equipes multidisciplinares, etc., minimizando a perspectiva estatístico-quantitativa e de unicausalidade¹⁷;

- **Pesquisas de cunho sócio-antropológico**

que se utilizam de heurísticas que captem o micro-universo das práticas cotidianas da cultura escolar em seu próprio “*locus*” e dinâmica;

- **Pesquisas etnográficas**

que conseguem, a partir das diferenças pontuais, viabilizar uma discussão antropológica, na perspectiva da *unicidade* do humano¹⁸; portanto, a par-

¹⁷ Soares, Magda & Fazenda, Ivani (1992). *Metodologias Não-Convencionais em Teses Acadêmicas*. In: *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 119-135.

¹⁸ “Mas como a semelhança da condição humana é assim paradoxalmente explorada pelo viés da diferença! A despeito de todo o exotismo da viagem por terras desconhecidas do espaço e do tempo, é precisamente do homem, meu semelhante, que eu me aproximo a cada vez. Entre o diferente e o idêntico, a dimensão a explorar é a do semelhante. E é exatamente ela que a história explora. As implicações morais e políticas são importantes: a razão fundamental para recusar a idéia de raça é que o fato de todos os homens pertencerem à mesma história está ligado, no fundo, à similitude humana. Nela reside a resposta forte à tentação de exotismo geográfico e histórico. A esse respeito, a função da exploração das diferenças é a de ampliar a esfera das semelhanças.” Ricoeur, Paul (2001:376). *O Passado tinha um futuro*. In: Morin, E. (org.) *Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

tir do cuidado e fidelidade na reconstrução da paisagem escolar e de seus agentes em relação, com uma “escuta atenta”;

- **Pesquisas de antropologia visual**

que privilegiam outras formas de registro e expressão que não apenas a sua forma escrita (verbal ou estatística), como por exemplo, a análise de obras plásticas, desenhos, fotografias, vídeos, etc... viabilizada por teorias antropológicas que lidam com a imagem e seus processos simbólicos;

- **Pesquisas histórico-hermenêuticas (ou mitohermenêuticas)**

que privilegiam a memória, seja ela documental, individual ou coletiva, mas que possibilitam a compreensão do universo escolar e, particularmente, a formação docente nos *pro-jectum* existenciais (como por exemplo as histórias de vida)¹⁹;

- **Pesquisas meta-cognitivas**

pesquisas em que a investigação dos processos de aprendizagem e significação, bem como de construção lógico-conceitual, ultrapassam os limites do cognitivismo-desenvolvimentista ou comportamentalista, ampliando o diálogo com a psicologia social, psicanálise, psicologia analítica e as ciências cognitivas e da linguagem.

Estes desdobramentos mais pontuais do movimento paradigmático nas ciências da educação suscitam outros tantos desdobramentos para a filosofia da educação, aqui entendida como a *atitude reflexiva* de busca de sentido para a práxis educativa.

A consolidação de uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico na reflexão educativa é um destes desdobramentos que estão no horizonte da mudança, sinalizando a pertinência de uma reflexão “vertical”²⁰. Por sua vez, esta reflexão em profundidade só se torna possível num clima dialógico frente ao *pluralismo epistemológico*²¹ que presenciamos na contemporaneidade.

Mas, o pluralismo não escamoteia o traço “quântico”, dramático e trágico da constituição da experiência pedagógica que é sua

“contingência radical”²², sua imprevisibilidade a despeito dos poderes didático-metodológicos instituídos. Esta própria contingência (a incerteza, o caos, o acaso...) se constitui como uma experiência altamente pedagógica para a compreensão do fenômeno humano²³.

Necessidades especiais

Na direção desta compreensão, para que esta reflexão seja frutífera, é necessário que seja uma reflexão *radical*. Deve atingir a raiz do problema não ficando apenas na sua aparência superficial. Deve colocar em questão os princípios e os conceitos que originam a prática em qualquer área do conhecimento e do agir humanos. Não se trata do sentido corriqueiro de ser “inflexível”, pois isto seria uma anti-filosofia. Embora, talvez se aproxime da conotação (também adolescente) de *aventura*, de algo *original*.

A indicação de Sócrates, por vezes, parece nos perfurar a alma: “Conhece-te a ti mesmo!”, geralmente, sem que saibamos ainda do imperativo socrático. E para isso, mais do que consciência, é preciso *sensibilidade*.

A reflexão precisa ter um método o mais claro possível e que lhe dê alguma segurança. É a questão de *como* projetar a luz. Método através do qual pode justificar

¹⁹No quadro das pesquisas de cunho sócio-antropológico, etnográficas e mitohermenêuticas, veja-se a produção do diretório de pesquisas do CNPq através do CICE – Centro de Estudos do Imaginário, Cultura e Educação, com pesquisadores de várias universidades brasileiras. Disponível em www.cice.pro.br

²⁰Merleau-Ponty, 1992, *op.cit.*

²¹Severino, A. Joaquim (1996). Dilemas e Tarefas das Ciências Humanas Frente ao Pluralismo Epistemológico Contemporâneo. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia, São Paulo, vol. 1 (1): 97-115.*

²²Chauí, Marilena (1980). Ideologia e Educação. In: *Revista Educação e Sociedade, nº 05: 24-40.*

²³Ferreira Santos, 1998, *op.cit.*

A consolidação de uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico na reflexão educativa é um destes desdobramentos que estão no horizonte da mudança

seus argumentos, afinal a reflexão filosófica não faz afirmações levianas. Procura esclarecer o significado de seus conceitos para que a linguagem possa dizer *“algo mais”*, seja mais objetiva, mesmo utilizando-se da *ambigüidade*, mas não sendo vítima dela. Aproveitar todos os sentidos possíveis de uma mesma palavra. É o *rigor* no pensamento. O método é o caminho que a reflexão percorre, e caminhos existem vários. *“Caminante no hay caminos, se hace camino en el andar... verso a verso, golpe a golpe”* dizia o poeta espanhol, Antonio Machado. No entanto, a escolha de um determinado caminho sempre dependerá de como vemos o mundo, dependerá de nossa sensibilidade. O cego não depende da visão para trilhar o seu caminho, depende do tato, do cheiro, de uma bengala, talvez. E o cego saberá menos do mundo e da vida do que aquele que existe dependendo da visão dos olhos? *“A cegueira não é ausência de visão: é uma maneira diferente de existir”* (Baruch de Spinoza, 1665)²⁴.

Ainda que quatrocentos anos nos separem do momento histórico em que Spinoza escreve esta carta, sua verdade ilumina a alma de nossas buscas. Exercício de descentramento importantíssimo que minimiza o etnocentrismo que nos acompanha historicamente. Perceber que o Outro, diferente, não deve ser julgado nem avaliado pelos atributos que são nossos e, portanto, tendo como termo de comparação, precisamente, aquilo que temos e que *“falta”* ao Outro. A percepção desta *“falta”* é a forma de ten-

modo ontológico de afirmação no mundo. Esta validação que pres-supõe uma compreensão mais profunda e, portanto, uma aceitação *“vertical”* (não apenas *“superficial”* para constituir as aparências politicamente corretas) nos abre uma perspectiva, altamente, alvissareira: *aprendermos* com o Outro diferente estes modos diferentes de existir. Aprendermos *cantos outros* de existência. Enriquecermos o nosso próprio cantar ao experienciar o canto de outros cantos...

Isto que se aplica a todos os

**“A cegueira não é ausência de visão: é uma maneira diferente de existir”
(Baruch de Spinoza, 1665)**

tarmos submeter ao controle racional a *sombra* em que o Outro diferente se constitui para nós.

Tentar perceber que o Outro possui, tão somente, uma *outra maneira* de existir, válida a própria forma de existir deste Outro em sua relação conosco, seu

diferentes (sejam de outras etnias, raças, grupos sociais, classes sociais, etc), se aplica, mormemente, aos portadores de necessidades especiais. Se conseguirmos deixar de lado toda a carga assistencialista, preconceituosa e populista que acompanha, historica-

²⁴Spinoza, Baruch de. “Carta nº 21” In: Correspondência, Os Pensadores, pp. 386-387.

mente, as ações destinadas a esta população, talvez consigamos *aprender* com eles estes modos distintos de existir. No entanto, é importante, antes de tudo, nos darmos conta de que são modos distintos de existir.

Sem esta percepção antropológica, podemos continuar insistindo numa “*inclusão*” destas pessoas num ambiente escolar diversificado (mas, não-plural) que não os aceita; num mercado de trabalho para apertar parafusos sem, minimamente, se importar se isso é o que eles desejam ou não. Ou ainda, o que me parece piorar ainda mais a situação e as relações humanas: “*incluir-los*” como se não possuíssem nenhuma diferença entre os “*normais*” e exigindo que o tratamento seja indistinto para que não se incorra em “*preconceitos*”. Esta forma de inclusão, além de hipócrita e patriarcal, se esquece do principal: o diálogo.

Ora, converter estes contingentes de pessoas *especiais* (não porque sejam “*deficientes*”, mas porque possuem virtudes especiais desenvolvidas a partir de relações corporais concretas) em massas de nossas condolências e crises de consciência, não poderá contribuir com a constituição de uma sociedade, um pouco, mais justa.

Não preconizo aqui nenhuma forma de isolamento, institucional ou não, nem tampouco a não-

oferta de possibilidades de inserção social, e nem o descuido com políticas públicas que atendam estas populações (em especial, em garantir condições de acessibilidade física e informacional). O que me parece descabível é ignorar a dimensão subjetiva e a dimensão desejante destas pessoas. É forçoso lembrar: são *pessoas*. E como tal, possuem vontades, desejos, esperanças, visões de mundo, expectativas, frustrações e sensibilidade. Necessitam, sobretudo, de diálogo. Encontrar interlocutores. Na institucionalização hospitalar ou educacional, não me parece que esta necessidade seja atendida. Nem tampouco na linha de montagem de qualquer indústria ou fábrica artesanal.

Portanto, posso afirmar que não conseguimos ainda uma prática *inclusiva* (pois ainda não se transformou a sociedade para a convivência com os diferentes diversos, como podemos inferir a partir da Declaração de Salamanca) e ainda não saímos da constituição estrutural excludente de nossa sociedade capitalista neo-liberal de acumulação ampliada de capital. Portanto, no hiato entre o discurso (modista e acrítico) da *inclusão* e as práticas concretas de *exclusão*, estamos ainda vivendo a *oclusão* de todos.

Será, então, apenas mais um jogo de palavras — de criança ou de filósofo?

Senão, vejamos: oclusão deriva do latim *occlusione*, sendo, portanto, o ato de fechar, de

obliterar, de tapar uma abertura natural do organismo, como se diz em fisiologia. Que fazemos na escola (instituição privilegiada de ação da sociedade que ali se espelha e se forma) senão fechar as possibilidades de nossos alunos ao contato com outros modos de existência e inviabilizar para cegos, surdos, mudos, paralíticos, portadores de Síndrome de Down e de qualquer outra necessidade especial, senão, o fechamento das possibilidades de reafirmarem-se em sua personalidade e abrirem-se às possibilidades potenciais de sua *humanitas*? Nossas práticas concretas são oclusivas ainda que, por dever de ofício, deva nomeá-las de *oclusão simbólica*. Fechamos as pessoas — nossos alunos — a um único e soberano modo de existir: branco, adulto, ocidental, rico, macho, racional e “*normal*”²⁵, dificultando-os a vivência, busca de sentido, ultrapassamento e comunicação em outros modos possíveis de existir. Negamos existência àqueles que, aparentemente, defendemos o direito apregoando-lhes a adaptação *inclusiva* à sociedade que lhes excluiu e que lhes excluirá.

Àqueles que acabam se constituindo como “*sombra*” deste modelo único e etnocêntrico, só resta a prática complementar da *oclusão*: a *reclusão*. Que nada mais é do que (do latim *reclusione*), o ato ou efeito de encerrar num espaço único, submeter a um controle absoluto, apartar da socie-

²⁵Também por dever de ofício, devemos lembrar que há, e que sempre haverá, exceções que marcam o campo, especificamente, humano da educação escolar. O tom mais generalizante da afirmação cumpre apenas uma função argumentativa.

Portanto, no hiato entre o discurso (modista e acrítico) da inclusão e as práticas concretas de exclusão, estamos ainda vivendo a oclusão de todos.

dade privando-os da liberdade numa instituição: penitenciárias, manicômios, hospitais, lares assistencialistas; tudo a depender, evidentemente, da “infração” cometida: ser diferente.

Dialogar com as especificidades de cada um destes portadores de necessidades especiais, por conseguinte, portadores de desejos especiais e de expectativas especiais, abre uma dimensão educativa que possui, necessariamente, mão dupla: nos converte, simultaneamente, em mestres e em aprendizes.

Mas, esta percepção já envolve uma outra concepção de educação.

Educação como fim em si mesmo

A educação vem sendo tratada como matéria específica de uma entidade burocrática: a escola formal. Como instituição burocrática é, predominantemente, estatal — o que não quer dizer, necessariamente, pública. Se entendermos, minimamente, a educação na mesma linha compreensiva da Prof^a Beatriz Fétizon:

“A educação é o processo e o mecanismo da construção da humanidade do indivíduo, ou da pessoa (como preferirem). Enquanto processo, a educação é pertença do indivíduo (ou da pessoa) — isto é, é o processo pelo qual, a partir de seu próprio equipamento pessoal (biofisiológico/psicológico), cada indivíduo se auto-constrói como homem. Enquanto mecanismo, a educação é pertença do grupo — é o recurso (ou o instrumento) que o grupo humano — e só ele — possui, para promover a autoconstrução de seus membros em humanidade (ou como homens).”²⁶

Se autoconstruir como humano. Eis a divisa de uma educação coerente. Como processo e recurso de que só o grupo humano dispõe, atualizando a humanidade potencial da pessoa (*humanitas*), poderíamos relativizar o “*escolacentrismo*”, colocando em relevo o processo educativo que várias outras instituições e instâncias sociais desencadeiam. Creio que voltar os olhos para além dos muros e grades escolares oxigena a própria discussão escolar. Se ainda não conse-

guimos efetuar a tão propalada “*formação integral do ser humano*” é por prudência do destino. Imaginem se conseguíssemos tal façanha. Skinner nem precisaria ter escrito *Walden II*, nem George Orwell precisaria criar o profético “1984” — este seria um documentário e não ficção.

Não me parece caber à escola formal tamanha pretensão. Abrindo mão de qualquer viés totalitário (ainda que imbuído de boas intenções), reconduzir a unidade escolar, sua sistematização e intencionalidades pedagógicas e os sistemas formais que os comportam, aos seus próprios limites, aparenta ser uma conduta razoável. Desta forma, podemos verificar a inconsistência de atribuir à educação finalidades exteriores a si mesma numa concepção, puramente, instrumental de educação: educação *para* a cidadania, educação *para* o trabalho, educação *para* a inclusão, educação *para* o ambiente, etc. Os exemplos se multiplicam ao infinito dependendo, tão somente, da demanda exterior à educação.

Numa concepção antropológica que coloca o ser humano no

²⁶Fétizon, Beatriz (2002). *Sombra e Luz: O Tempo Habitado*. São Paulo: Zouk. Vide em especial um dos prefácios do mesmo livro: Ferreira Santos, Marcos. Mistagoga Alexandrina e Moura: Beatriz Fétizon, p. 51-69.

...a educação possui um fim em si mesma: trata-se de exteriorizar e objetivar o potencial humano das pessoas submetidas ao seu processo.

centro dos processos, podemos, então, reafirmar que a educação possui um fim em si mesma: trata-se de exteriorizar e objetivar o potencial humano das pessoas submetidas ao seu processo. Ou seja, contribuir para que estas pessoas sejam elas próprias e não alguma outra coisa que não sejam elas próprias. No sentido instrumental, se transforma a pessoa em algo que ela não é. Dificilmente, em algo que ela deseja ser ou que ainda não sabe que é. Este trabalho *parturiente* é, sem dúvida, o grande desafio (*socrático*) de qualquer educador digno desta estatura.

A educação como fim em si mesma valoriza o conhecimento de si mesmo através do conhecimento do mundo e, neste sentido, necessita de nossos conhecimentos, informações e, sobretudo, de nossa interlocução, para auxiliá-la na autoconstrução de sua própria pessoa. As decisões sobre sua inserção e engajamento profissional, social, político, econômico, cultural, etc... são decisões íntimas e intransferíveis da própria pessoa. É nesta concepção que podemos reconsiderar os processos educacionais a que são submetidas as pessoas especiais e seus corpos.

Corporeidade como nó de significações vividas

Tentando ampliar e re-significar a idéia de *corporeidade*, portanto, sem as cisões realizadas no pensamento cartesiano entre a *res cogitans* (mente) e a *res extensa* (corpo), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês ligado à fenomenologia e ao existencialismo, desenvolveu a sua compreensão de *corporeidade*, altamente, exemplar na seguinte citação:

“Um romance, um poema, um quadro, um trecho de música são indivíduos, isto é, seres em que não se pode distinguir a expressão do exprimido, cujo sentido só é acessível por um contato direto e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes” (Merleau-Ponty, 1971:162).

Este nó de significações vivas que podemos chamar de *corporeidade* avança sobre as noções

clássicas do pensamento cartesiano que separa a *res cogitans* da *res extensa* numa dicotomia balizada também pela tradição religiosa judaico-cristã. Nestas duas tradições o corpo é um apêndice do nosso ser e que “arrastamos” seja pelo seu peso, seja como carga de barro úmido a testemunhar um pecado original. Daí a dificuldade do ocidental em lidar com as questões do corpo, seus sentidos e prazeres, suas possibilidades e limites. A rigor, acompanhando as reflexões de Merleau-Ponty, nós não temos um corpo. Nós **somos um corpo**, e é este corpo que sente, pensa, age e atua no mundo concreto que vivemos. A facticidade do mundo (seu caráter concreto e resistente aos nossos desígnios) nos atesta esta rede de significações numa estrutura de *ek-sistência*²⁷: nos movemos e percebemos o mundo num só ato orgânico e total. Num só golpe:

“Para dizer a verdade, todo hábito é ao mesmo tempo motor e perceptivo porque reside, como já dissemos, entre a percepção explícita e o movimento efetivo, nesta função fundamental que limita ao mesmo tempo nosso campo de visão e nosso campo de ação (...) o bastão não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento com o qual ele percebe. É um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal.” (Merleau-Ponty, 1971:163).

²⁷Análise etimológica de existência, assim como nos existencialistas, Heidegger e Jaspers, ressaltando seu caráter de exteriorização da carga vivencial subjetiva.

Os sentidos se comunicam alterando a própria síntese corporal.

Por sua vez, esta síntese corporal prescinde das cisões conceituais do intelectualismo ocidental. Ao mesmo tempo em que tendemos a perceber na interação do corpo com o mundo apenas uma correspondência baseada em estímulos e respostas (mecânicas ou complexas, segundo a tradição deste ou daquele intelectualismo), o ato se dá em sua totalidade já impregnado de sentidos e significações dadas pelo Ser que habita a região selvagem do pré-reflexivo. Este Ser Selvagem, ou ainda, este nó de significações da corporeidade, este “*ser-nomundo*” (p.433) é um constante processo resultante das correlações complexas e trocas incessantes com o meio exterior — perspectiva muito próxima do “*trajeto antropológico*” de Gilbert Durand (1981) — que pode se re-organizar pela percepção de uma “*falta*”:

“(...) um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal. Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um ‘eu penso’: é um conjunto de significações vividas que segue no sentido de seu equilíbrio. Às vezes se forma um novo nó de

significações: nossos movimentos antigos se integram em uma nova entidade motora, os primeiros dados da vista em uma nova entidade sensorial, nossos poderes naturais reencontram subitamente uma significação mais rica que até então só era indicada no nosso campo perceptivo ou prático, que só se anunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento subitamente reorganiza nosso equilíbrio e preenche nossa cega espera.” (Merleau-Ponty, 1971:164).

Aqui devemos nos lembrar que a análise de Merleau-Ponty sobre o fenômeno da percepção, ao longo de toda a sua obra, a eleva à identificação com a própria consciência. Perceber algo é, de imediato, ter consciência deste algo num plano ainda pré-reflexivo. Após a re-organização do campo perceptivo pelas categorias reflexivas que utilizamos no pensamento verbal é que esta consciência re-significa a energia semântica (derivada de seus significados e sentidos), alterando a organização do real. Os sentidos se comunicam alterando a própria síntese corporal. Mais uma vez Merleau-Ponty nos explica:

“Os sentidos são distintos uns dos outros e distintos da inteligência, tanto que cada um deles traz consigo uma estrutura de ser que não é nunca exatamente transponível. Podemos reconhecê-la porque rejeitamos o formalismo da consciência, e fizemos do corpo o sujeito da percepção. E podemos reconhecê-lo sem compreender a unidade dos sentidos. Por que os sentidos comunicam.” (Merleau-Ponty, 1971:231).

Esta estrutura de ser que a visão possibilita, por exemplo, é a do ser intelectual, racionalizante, controlador do princípio de realidade que tudo põe em perspectiva. Subjugada esta estrutura de ser, abrem-se alternativas para uma nova re-organização. A fisiologia do movimento, dificilmente, conseguiria dar conta das re-articulações que fazem as bombas circulatórias, as sístoles e diástoles da arquitetura muscular, a combustão energética das células e as sínteses protéicas, sem um princípio subjetivo que configurasse esta *machina speculatrix* da corporeidade.

A estrutura de ser que os sentidos cinestésicos e táteis-vibratórios possibilita é a do ser dinâmico que reaproxima sua carne à carne do mundo, numa fusão corporal das dimensões concre-

tas de sua existência. Não é por coincidência que elementos de trajetividade, repetição, mediação, circularidade, dinamicidade, etc. aparecem com frequência nesta estrutura de ser (Capitoni, 2003).

Este *soma*²⁸ — reserva energética do corpo — é mobilizado por uma consciência nem desperta, nem hipovigil, mas *intensa*:

“O mundo não penetra em mim sem que minha atividade o solicite, pois ele depende de minha atenção, de minha imaginação, da intensidade de minha consciência; e esta intensidade não vem de fora, mas de dentro.” (Berdyayev, 1936:50).

Corpo como existência

Se admitimos este pressuposto da corporeidade como nó de significações vividas, o próprio corpo passa a ser entendido como suporte de nossa existência. Portanto, toda nossa existência só se realiza a partir das relações corporais (e subjetivas também — já que não partimos da idéia cartesiana da cisão entre mente e corpo) com as pessoas e o mundo. Esta é uma dimensão importantíssima para que possamos adentrar o universo do potencial educativo das relações com os diferentes e as pessoas especiais.

Aqui podemos verificar, como Capitoni (2003) muito bem demonstrou, que no caso dos sur-

Esta verdadeira gesticulação cultural, como diz Merleau-Ponty, da marca corporal sobre a cultura e sua sintaxe simbólica, seu universo semântico polifônico e sua pragmática prosódica, demonstram, no caso da comunidade surda, a resistência como forma de re-afirmar a própria existência.

dos, a linguagem de sinais não é apenas uma linguagem exterior e dotada de signos arbitrários (como acontece na datilologia), mas linguagem do corpo inteiro, pois é esta corporeidade que é solicitada e engajada na atitude comunicativa. São elementos constituintes desta linguagem: o próprio corpo em sua inteireza, o contexto da comunicação, os interlocutores e as mensagens transitadas entre eles.

Radicalizando a proposição, podemos então, dizer que, também no caso dos surdos, a existência é linguagem. Não pela *falta* que a fala articulada faça ou pela impossibilidade ou deficiência em ouvir. Mas, porque a corporeidade demonstra, de maneira mais explícita no caso dos surdos, como ela é o suporte de toda a existência e da possibilidade de comunicação com o mundo. Qualquer processo educativo que menospreze esta dimensão existencial da linguagem entre surdos impossibilita a apreensão da riqueza de sua expressão, da polissemia corporal de sua sensibilidade e do caráter estético de sua racionalidade.

Desta forma, é que podemos perceber como o silêncio aparece, no caso dos surdos, como fenômeno de interdição frente ao logocentrismo dos ouvintes e mesmo dos oralizados. Este *silêncio pesado* da falta de espaço para a voz de suas reivindicações e atendimento de suas necessidades básicas (carinho, afeto, diálogo, expressão, auto-afirmação, etc) emudece.

Mas, mesmo neste caso, a comunidade surda insiste em nos ensinar com o *grito do corpo* e a resistência cultural, muitas vezes, muito bem organizada (veja-se a FENEIS, por exemplo). O chamado *deaf power* norte-americano, a exemplo de outros movimentos anteriores (*black power*, *flower power*, etc) que, de certa forma, também influenciou o movimento brasileiro, tem na base a sólida identificação de seus semelhantes na constituição da comunidade (*cimento social*, diria Maffesoli, 1985; a partir de laços afetuais) e que expressam o descontentamento com a interdição e, por consequência, com a exclusão e suas formas mais mascaradas (discur-

²⁸Keleman, 2001 e 1992.

dos *inclusivos* e práticas *oclusivas*, por exemplo).

Esta verdadeira *gesticulação cultural*, como diz Merleau-Ponty, da marca corporal sobre a cultura e sua sintaxe simbólica, seu universo semântico polifônico e sua pragmática prosódica, demonstram, no caso da comunidade surda, a resistência como forma de re-afirmar a própria existência. Mais do que uma resistência renitente, de cenho sizudo, de bandeiras e panfletos militantes de um ativismo cego; nos ensinam, novamente, a alegria da afirmação e do *estar-junto* (*ais-thesis*) que re-

dundam numa concepção de vida, altamente estética e, conseqüentemente, de raízes éticas.

Agir com o corpo, comunicar através do corpo, viver o próprio corpo — sem as cisões proporcionadas pela expressão verbal de tradição aristotélica e cartesiana — nos mostram a pertinência do *chiasma* (Merleau-Ponty, 1992): como o *cruzamento das existências*. Na minha carne, a própria carne do mundo. Ponto de *membrura*, a membrana diáfana que nos isola em nossa pessoalidade, mas ao mesmo tempo, nos junta aos outros no mundo concreto.

Mais uma lição surda: o *toque*. Expressão dos dedos carregados de subjetividade, o toque, mais do que deslize pecaminoso de tradição judaico-cristã, é solidariedade corporal que fecunda palavras táteis no irriçar da pele, *à flor da pele*... o toque é ponto de contato entre as membruras que estabelecem, de imediato, redes sensíveis de solidariedade entre as existências. Aos pedagogos e educadores transitando pelos caminhos tantos de nossos descaminhos, seria prudente e salutar, ouvir o canto vivo e vibrante dos surdos nas encruzilhadas.

Referências Bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. (1989a) *A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação material*. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, Gaston (1989b) *A Chama de uma Vela*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- BACHELARD, Gaston (1996) *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.
- BERDYAEV, N. A. (1936) *Cinq Meditations sur l'Existence*. Paris: Fernand Aubier, Éditions Montaigne.
- BERDYAEV, Nikolay (1931) *O naznachenii chelovyeka: Opit paradoksal'noy etiki* [Da destinação do Homem: Ensaio de Ética Paradoxal].
- CAPITONI, Carmen Barbosa (2003) *(Eu) sentir flor bonito crescer - ludicidade e corporeidade com crianças surdas*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, dissertação de mestrado.
- CAPRA, Fritjof (1989) *O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 8ª ed, p. 72.
- CASSIRER, Ernst (1973) *La Philosophie des Formes Symboliques*. Paris: Éditions de Minuit, 3 vols.
- CHAUÍ, Marilena (1980) *Ideologia e Educação*. In: *Revista Educação e Sociedade*, n.o 05: 24-40.
- DURAND, Gilbert (1994) *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier. Tradução: Prof. Dr. José Carlos de Paula Carvalho e revisão técnica do Prof. Marcos Ferreira Santos para fins exclusivamente didáticos no CICE/Feusp. Disponível em www.cice.pro.br
- ENDERLE, Clarissa (2003) *A inclusão/exclusão no imaginário de uma portadora de visão subnormal: instaurando novos sentidos de educação*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, dissertação de mestrado.
- FELIPE, Tanya Amara (2003) *A função do intérprete na escolarização do surdo*. In: *Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: INES — Divisão de Estudos e Pesquisas, II Congresso Internacional do INES, pp. 87-98.

- FERREIRA SANTOS, Marcos (1998) *Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência e Educação no Instituto Butantan — Um Estudo de Caso em Antropologia Filosófica*. São Paulo: FEUSP, Tese de doutoramento, ilustr., 2 vols.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2001) *Theanthropos: O Humano Sagrado e o Sagrado Humano*. In: Votre, S. (org.) *Imaginário & Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, p. 125-146.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2003) *A Pequena Ética de Paul Ricoeur nos caminhos para a gestão democrática de ensino: refletindo sobre a supervisão, a diretoria de ensino e a escola*. *Suplemento Pedagógico Apase*, v. II, n° 11:1-6.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2004) *Crepusculario: conferências sobre mitobermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (org.) (2002) *Imagens de Cuba: a esperança na esquina do mundo*. São Paulo: Editora Zouk.
- FÉTIZON, Beatriz (2002) *Sombras e Luz: O Tempo Habitado*. São Paulo: Editora Zouk.
- GUSDORF, Georges (1953) *Mythe et Métaphysique*. Paris: Flammarion Éditeur.
- LÉVY-LEBLOND, Jean-Marc (2001) *É possível ensinar a física moderna?*. In: Morin, E. (org.) *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 69-72.
- LISPECTOR, Clarice (1972) *Paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 3ª. Ed.
- LUMLEY-WOODYEAR, Henry de (2001) *Hominídeos e hominização*. In: Morin, E. (org.) *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MAFFESOLI, Michel (1997) *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes.
- MATURANA, H. & Varela, F. (1997) *De Máquinas e Seres Vivos — Autopoiese: a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª ed.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1971) *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1975) *O Olho e o Espírito*. In: *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1992) *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Perspectiva, 3a. ed.
- MONDOLFO, Rodolfo (1967) *Problemas de Cultura e Educação*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- MORIN, Edgar (1997) *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2ªed.
- MORIN, Edgar. (org.) (2001) *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- POPPER, Sir Karl R. (1989) *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos, 2a. ed. rev. Ampl.
- RICOEUR, Paul (2001) *O Passado tinha um futuro*. In: Morin, E. (org.) *Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. (1990) *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- SEVERINO, A. Joaquim (1996) *Dilemas e Tarefas das Ciências Humanas Frente ao Pluralismo Epistemológico Contemporâneo. Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, São Paulo, vol.1 (1): 97-115.
- SOARES, Magda & FAZENDA, Ivani (1992) *Metodologias Não-Convencionais em Teses Acadêmicas*. In: *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- SOUZA SANTOS, Boaventura (1988) *Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna*. São Paulo: Revista Estudos Avançados, USP, 2 (2): 44-71, maio/agosto.
- SPINOZA, Baruch de (1973) *Espinoza: Obras Escolhidas*. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.