

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO ESTRATÉGIA ANALÍTICA**  
**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO ESTRATEGIA ANALÍTICA<sup>1</sup>**  
**INCLUSIVE EDUCATION AS ANALYTICAL STRATEGY**

Aldo OCAMPO GONZÁLEZ<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho expõe uma proposta crítica para transformar a estrutura de conhecimento existente, ao mesmo tempo em que transforma a realidade e a consciência de seus atores - o princípio da audibilidade. Avanços na construção e / ou produção diferenciada de conhecimentos educacionais, reconfigurando suas linguagens, estruturas e engenharia educacionais. Propõe-se desvendar uma variedade de estruturas de conhecimento que contribuem para a reprodução imperceptível de uma ampla variedade de expressões de poder, bem como projetos de conhecimento cúmplices com desigualdade, opressão e dominação. A inclusão como método apresenta uma abordagem analítica única, distancia-se de um conjunto de abordagens que concebem a seção da frase referente ao "método" como uma técnica ou metodologia específica. Em vez disso, apresenta a fabricação de uma estratégia epistemológica para abordar uma ampla variedade de problemas educacionais complexos. Num segundo momento, analisa as possibilidades de inclusão como uma teoria pós-disciplinar, não fixada em nenhuma disciplina. A natureza de seu gênero é explorada demonstrando que seu objeto de trabalho de educação inclusiva impõe 'outro lugar', ou seja, ao constituir um fenômeno pós-disciplinar, forma um gênero singular em sua constituição. É convergido analisando o potencial heurístico da cidade ou o que habita entre os dois termos configuradores da frase. A 'y-cidad' é a chave para entender o espaço da diáspora, transborda o sistema programático convencional, explicitamente re-cognitivo, opera como um espaço de intersticialidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemologia da educação inclusiva. Y-cidad. Inclusão como método. Gênero. Poder heurístico.

**RESUMEN:** *El presente trabajo expone una propuesta crítica para transformar la estructura de conocimiento existente de la educación inclusiva, al mismo tiempo, transforma la realidad y las consciencias de sus actores –principio de audibilidad–. Avanza en la construcción y/o producción diferente del conocimiento educativo, reconfigurando sus lenguajes, estructuras e ingenierías educativas. Se propone des-enredar una variedad de estructuras de conocimiento que contribuyen a la reproducción imperceptible de una amplia variedad de expresiones del poder, así como, proyectos de conocimiento cómplices con la desigualdad, la opresión y la dominación. Inclusión como método presenta un singular enfoque analítico, se distancia de*

<sup>1</sup> Conferência ministrada a convite no dia 22 de novembro de 2019 no XIV Encontro Internacional de Educação (EIDE), Eixo: Conhecimentos da Educação Inclusiva, organizado pela UNESP, Araraquara, Brasil.

<sup>2</sup> Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Santiago de Chile, Chile. Diretor fundador CELEI, Depto. Teoria e metodologia da Educação Inclusiva. Doutor em Ciências da Educação, aprovado com destaque menção 'Cum Laude', pela Universidad de Granada, Espanha. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>. E-mail: [aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com](mailto:aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com)

*un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al ‘método’ en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. En un segundo momento, analiza las posibilidades de la inclusión en tanto teoría post-disciplinar, no fija en ninguna disciplina. Se explora la naturaleza de su género demostrando que su objeto de trabajo de la educación inclusiva impone ‘otro lugar’, es decir, al constituir un fenómeno de carácter post-disciplinar, forma un género singular en su constitución. Se confluye analizando el potencial heurístico de la y-cidad o aquello que habita entre ambos términos configurantes del sintagma. La ‘y-cidad’ es clave para comprender el espacio de diáspora, desborda las programaticidades convencionales, explicita un sistema re-cognoscitivo, opera como un espacio de intersticialidad.*

**PALABRAS CLAVE:** *Epistemología de la educación inclusiva. Y-cidad. Inclusión como método. Género. Poder heurístico.*

**ABSTRACT:** *The present work exposes a critical proposal to transform the existing knowledge structure of inclusive education, at the same time; it transforms the reality and the consciences of its actors - the principle of audibility. Advances in the construction and / or different production of educational knowledge, reconfiguring their educational languages, structures and engineering. It is proposed to unravel a variety of knowledge structures that contribute to the imperceptible reproduction of a wide variety of expressions of power, as well as, complicit knowledge projects with inequality, oppression and domination. Inclusion as a method presents a unique analytical approach, it distances itself from a set of approaches that conceive the section of the phrase referring to the ‘method’ as a particular technique or methodology. Rather, it presents the fabrication of an epistemological strategy to address a wide variety of complex educational problems. In a second moment, it analyzes the possibilities of inclusion as a post-disciplinary theory, not fixed in any discipline. The nature of their gender is explored by demonstrating that their work object of inclusive education imposes ‘another place’, that is, by constituting a post-disciplinary phenomenon, it forms a singular gender in its constitution. It is converged by analyzing the heuristic potential of the city or that which inhabits between the two configuring terms of the phrase. The ‘y-cidad’ is key to understanding the diaspora space, overflows with conventional programmatic, explicitly re-cognitive system, operates as a space of interstitiality.*

**KEYWORDS:** *Epistemology of inclusive education. Y-cidad. Inclusion as a method. Gender. Heuristic power.*

### **Introdução: inclusão como método**

Inclusão como método apresenta um enfoque analítico singular, distancia-se de um conjunto de questionamentos que concebem a seção do sintagma referida ao ‘método’, tanto como técnica, como metodologia em particular. Sobretudo, apresenta a fabricação de uma estratégia epistemológica para abordar uma ampla variedade de problemas educativos de caráter complexo. A seção referida ao ‘método’ configura como uma estratégia analítica e reflexiva destinada a examinar problemas e questões que surgem de nossas experiências na

multiplicidade de micropráticas – herdadas e reprodutoras de uma ampla variedade de micro-opressões e micro-dominações – entrecruzadas que constroem o sistema-mundo. Sua heurística trabalha a partir da metáfora pós-colonial ‘falar de volta’ que, na opinião de Simith (1999), configura um novo vocabulário e um sistema recognoscitivo dedicado a compreender uma multiplicidade de problemáticas. A análise que configura ‘inclusão como método’ pode assemelhar-se ao que Mezzadra y Neilson (2012) denominam um novo continente de possibilidades políticas, éticas e epistemológicas, cuja espacialidade analítica e intensas preocupações e interesses não respondem às lógicas de formalização dos métodos estabelecidos. Cria novas formas de leitura e mediação dos fenômenos que constituem seu campo de produção, análise e luta política. Forja uma práxis crítica de exame da realidade, bem como, dos principais projetos de conhecimento que criam e garantem a produção do conhecimento e da educação inclusiva. É uma analítica inquieta que não se encerra, nem detêm nos formalismos lógicos de nenhum dos repositórios metodológicos legados pelas Ciências Sociais. É também um singular umbral analítico. A inclusão é, por si só, um dispositivo de transformação da estrutura de produção do conhecimento da Ciência Educativa em seu conjunto. A este complexo processo, em trabalhos anteriores, denominei dispositivo macro-educativo, que por si só, é um sistema de reconhecimento da teoria educativa contemporânea.

O estudo das condições de produção da educação inclusiva oscila entre uma dimensão extra e intra-teórica. De acordo com Chen (2010), as condições de produção<sup>3</sup> são, de certa forma, espaços imperceptíveis de operação de colonialismo e do capitalismo, bem como de poder, especificamente, em fenômenos ambivalentes como o aqui analisado, que surge de complexos enredos genealógicos, bem como da rearticulação de condições de produção de caráter extra e intra-teóricas. As primeiras correspondem ao corpus de fenômenos sociais que contribuem para a modernização de um campo de investigação, enquanto as segundas se referem a condições essencialmente especulativas e analíticas. O estado atual do campo de educação inclusiva devido à precariedade de seus sistemas intelectuais e ininteligibilidade de seu status, especificamente, seu déficit epistemológico e metodológico, permite descrever seu desenvolvimento em termos de ‘fase de descobrimento’. Neste cenário, suas condições de produção apresentam serias limitações estruturais, políticas, éticas e analíticas. Na verdade, seu campo pode ser descrito em termos de tecnologia de falsificação, saberes acumulados na prática e na experiência, não oficializados em uma estrutura de conhecimento inteligível

---

<sup>3</sup> Lugar privilegiado para a articulação de complexas operações de poder.

coerente com sua autenticidade epistêmica – insucesso cognitivo fundamentado na imposição da educação especial. O estudo das condições de produção da educação inclusiva emerge mediante uma empresa desestruturadora, orientada a transcender suas limitações configuradoras e significantes de desvirtuam sua atividade cognitiva, descobre possibilidades alternativas na reinvenção do saber educativo.

A capacidade heurística que contém a noção de ‘educação inclusiva’, concebe a seção do sintagma ‘inclusiva’ como um ponto de ancoragem que possibilita a transformação de nossa subjetividade, desse modo Ocampo (2019) afirma que esta constrói um singular de subjetividade. A inclusão é, por si só, uma proposta crítica para transformar a estrutura de conhecimento existente, ao mesmo tempo, transforma a realidade e as consciências de seus atores – princípio de audibilidade<sup>4</sup>. Avança na construção e/ou produção de um conhecimento educativo diferente, reconfigurando suas linguagens, estruturas e engenharias educativas. Propõe-se desvendar uma variedade de estruturas de conhecimento que contribuem para a reprodução imperceptível de uma ampla variedade de expressões de poder, bem como projetos de conhecimento cúmplices da desigualdade, da opressão e da dominação.

A inclusão como método constrói uma singular estratégia analítica dedicada a examinar como circulam e se transformam as ideias em sua viagem por uma ampla multiplicidade de marcos teóricos, disciplinas, discursos, geografias e regionalizações epistêmicas, etc. Esta perspectiva emerge da metáfora da viagem e do diásporismo, fomenta a integração de diversos problemas epistêmicos, metodológicos, éticos e políticos, mediante a performatividade do rearticulatório, o exame topológico e a tradução de cada uma de suas singularidades intelectuais que confluem em sua rede de produção. Referida rede de conexão estriada e multinível atua em termos do que Chen (2010) denomina ‘imaginação desafiante’ ou, nas palavras de Oliveira (2016), ‘ponto de mutação do pensamento’. Esta orientação segue a criação de estratégias criativas de análises da realidade e intervenção no sistema-mundo. Inclusão como método e, o que no capítulo intitulado: “Compreensão epistemológica da Educação Inclusiva: constelações, movimentos, encontros e plasticidades”<sup>5</sup>, abordei sob a denominação kantiana de ‘meios de orientação no pensamento e na educação inclusiva’, pois impõe uma orientação epistemológica específica, cujas implicâncias confirmam o que destaquei no artigo “Contornos teóricos da educação inclusiva”, publicado na Revista Boletín Redipe (2019), a respeito da estrutura metodológica de natureza aberta. Trabalha conectando

<sup>4</sup> Para aprofundar acerca das características do adjetivo “inclusivo”, ver o texto: Incluir: un verbo intransitivo”, publicado pela Revista de Estudios Críticos de Arte y Cultura Contemporánea (ÉCFRASIS).

<sup>5</sup> Trabalho que apresenta a conferência magistral ministrada a convite no Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú, eM 2017.

e explorando singulares formas de inter-relação e inter-referenciação a partir de cada uma das geografias epistêmicas que confluem e criam o conhecimento especializado do enfoque aqui analisado.

A escrita de produção que estrutura a proposta ‘inclusão como método’ revela uma complexa articulação de caráter multiaxial, se cruzam, acolhem e deslocam uma ampla variedade de influências, interesses, discursos, projetos de conhecimento em resistência, etc., cujas formas de conexão, entrelaçamento, diálogo e movimento operam mediante uma ação extra-disciplinar, as que ao ser rearticuladas e submetidas a complexas formas de tradução científica produzem algo novo – objetivo claro em termos discursivos, mas espinhoso em sua dimensão realística, revelando uma estrutura pós-disciplinar. A arquitetura que constrói a estratégia analítica significada como ‘inclusão como método’ se mobiliza por uma amplitude enfoques críticos e pós-críticos<sup>6</sup>, entre os quais se destacam os estudos pós-coloniais, pós-estruturais, os estudos visuais, os estudos da mulher, de gênero, queer, de feminismo crítico contemporâneo, da filosofia política, da diferença da corrente interseccional, da sociologia da deficiência, da sociologia da educação, dos estudos culturais algo saxões, asiáticos e latino-americanos, preferentemente. Converte-se em um recurso analítico-metodológico dedicado a interrogar uma variedade de projetos de conhecimento, práticas, estratégias e conceitos em resistência. Com efeito, se constrói uma estratégia analítica que afasta seu centro de configuração e interesse das lógicas formalísticas implicadas na construção de repertórios metodológicos clássicos.

Ao conceber ‘inclusão como método’ através das noções do dispositivo de produção do conhecimento e sistema de reconhecimento das bases da Ciência Educativa, expressa em um status de *teoria da atividade*, espaço em que se conectam e entram em contato uma ampla variedade de compromissos intelectuais, éticos, debates, interesses e preocupações analíticas que trabalham a favor da descentralização das consciências explicativas da atividade pedagógica. Sua heurística revela um singular mecanismo de reconhecimento e transformação das dinâmicas políticas e analíticas que sustentam os marcos metodológicos depreendidos de cada um dos campos de confluência que criam e participam da produção do seu saber. Com efeito, apura um corpus de projetos de conhecimento, dedicado a formular outros tipos de engenharias educativas. Inclusão como método se transforma em estratégia analítica dedicada a interrogar as diversas geografias epistêmicas que participam de seu campo de produção. Constrói uma singular estratégia analítica que fomenta a experimentação do pensamento

---

<sup>6</sup> Cada um deles – inclusive os não mencionados – correspondem aos campos de confluências que criam e garantem a produção de seu conhecimento.

educativo. Seus propósitos desdobram as preocupações referidas à criação de um singular ‘desenho de investigação’ ou uma ‘metateoria’ que, por vezes, podem se converter em uma camisa de força, ou melhor, constrói uma complexa matriz de “investigação analítica, mais que uma alienação ou prescrição específica para enfoques ou técnicas metodológicas particulares” (BURMAN, 2017, p. 12).

Se aceitamos a afirmação de que a educação inclusiva enfrenta um desafio definitivo crucial, isto é, participa das relações de poder e das representações culturais que interroga, então, elabora-se uma crítica significativa aos fundamentos conceituais, políticos, metodológicos e aos vocabulários disponíveis empregados pelas Ciências da Educação, que estabelecem alianças imperceptíveis com projetos de conhecimento dedicados a reproduzir a dominação, ao mesmo tempo em que aprofundam e mascaram as desigualdades. Por esta razão, prefiro conceber a referida categoria enquanto projeto de resistência epistêmica – principal característica de sua episteme. Seu caráter interdisciplinar desenvolve novas formas interpretativas do sistema-mundo e de suas regras de funcionamento institucional, oferece marcos para repensar o lugar da inclusão enquanto espaço de produção do conhecimento e mecanismo que performa a realidade. Atende ao corpus de relações, intermediações e inter-referenciações ‘entre’ – *y-cidad* – e ‘mais além’ – pós-disciplinaridade – dos contextos e das circunscrições intelectuais que confluem, criam e garantem a produção de seu saber.

A questão do método, no entanto, constitui uma preocupação significativa nos estudos teóricos, bem como na formação dos educadores e pesquisadores<sup>7</sup> no terreno da educação inclusiva, reconhece o déficit epistemológico e metodológico que atravessa seu campo. A analítica que impõe ‘inclusão como método’ fomenta um diálogo entre enfoques que, em ocasiões, distantes da atividade científica que designa o objeto da inclusão. A ‘inclusão’ e a ‘educação inclusiva’<sup>8</sup> enquanto categorias de análise constituem poderosos *tropos* teórico-políticos. Com efeito, compartilho a preocupação e insistência efetuada por Burman (2017), sobre a relevância de “destacar que este processo de documentação vai além da descrição para colocar sob escrutínio crítico as práticas ético-políticas envolvidas na elaboração, interpretação e aplicação e recepção do material de pesquisa” (p. 20). Inclusão como método estrutura sua atividade a partir do princípio de audibilidade<sup>9</sup> (OCAMPO, 2019). A seção do

<sup>7</sup> A formação dos pesquisadores para a educação inclusiva constitui um campo de baixa intensidade e exploração. Revela um ponto delicado.

<sup>8</sup> Noções hipônimas.

<sup>9</sup> Propriedade que surge do encontro e rearticulação das categorias de ‘performatividade’, ‘intransitividade’ e ‘escultórica’. A audibilidade se associa com o ethos que instala a nível de consciência do espectador/interpretante. Revela uma complexa operação cognitiva, que só ao escutar determinada categoria

sintagma referida à inclusão ao construir um dispositivo de intervenção crítico-política na heterogeneidade de micro-práticas e micro-opressões constitutivas do sistema-mundo através da matriz colonial do saber, do ser e do poder, configura uma analítica intersticial que recorre às contribuições de Chen (2010 y 2012), Coşobeá (2017) y Burman (2017). Os dois autores mencionados primeiramente inscrevem sua atividade nos estudos culturais asiáticos, enquanto Burman inscreve seu fazer na crítica desconstrucionista do desenvolvimento humano, cuja geopolítica a situa no contexto da psicologia crítica anglo-saxã. O ponto de convergência entre cada um deles reside na configuração de uma economia política da justiça e a inclusão para uma geopolítica em permanente movimento e dinamismo, cujos conteúdos críticos emergem do entrecruzamento, o desdobramento, da rearticulação, a tradução e a excedência disciplinária.

Inclusão como método opera para além do sigo que pode descrever sua função em termos de um *tropo* epistêmico, político y ético, sua força teórica o descreve enquanto dispositivo escultórico e edificador do sistema-mundo – princípio da positividade<sup>10</sup>. Sua arquitetura analítica opera no diasporismo, no movimento rizomático e poliangular, bem como na experiência migratória de uma diversidade de singularidades intelectuais que, ao se encontrarem, dialogam e se reorganizam mutuamente – principal operação da *diáspora epistêmica*<sup>11</sup>. Sua arquitetura reside no mais profundo da ‘y-cidad’ da educação inclusiva. Sem dúvidas, este ponto merece uma nota de rodapé. Com efeito, o sintagma ‘inclusão como método’, resgata o potencial político e heurístico que reside em sua função, interpela as formas de produção do conhecimento e dos legados epistemológicos que participam na construção da estrutura do conhecimento – falsificada, híbrida e autêntica, enfrenta, além disso, a pergunta pela compreensão sobre a autenticidade de seu conhecimento, analisa as complexas formas de encontro, movimento, relação, rearticulação e tradução de cada uma de suas singularidades e recursos epistêmicos, atente a seus mecanismos de superposição entre diversos projetos intelectuais, forja um projeto de natureza pós-disciplinar. Fomenta um novo estilo de relacionamento, rompe com força essencial e opressora das interpretações binárias, propondo uma analítica mais ampla para entender os processos de relegações e resistências que têm lugar no interior de determinadas estruturas de escolarização e participação social,

---

ativa outros níveis de sensibilidade e consciência social. Audibilidade e capacidade escultórica participam na consolidação da relação de realização.

<sup>10</sup> Princípio epistemológico da educação inclusiva, junto com os da heterogênese, exterioridade, conexão dinâmica e morfo-dinâmica, multiplicidade, interseccionalidade e diasporismo epistêmico-metodológico e síntese disjuntiva.

<sup>11</sup> Conceito introduzido pelo autor deste trabalho.

cultural, políticas e econômicas. Favorece a descolonização das matrizes interpretativas que participam na formação do conhecimento da educação inclusiva.

Ao examinar o valor heurístico da cadeia de palavras ‘inclusão como método, julgo necessário analisar o lugar em que se desempenha a inclusão. É possível entender como um espaço de experimentação e ruptura do pensamento educativo, um compromisso de imaginação, uma política de transformação do mundo, uma singular forma de imaginação epistêmico-política, ou ainda, um dispositivo de reengenharia do fazer pedagógico. Todas estas denominações se encontram imbricadas nos princípios de positividade – edificação, audibilidade e construção da educação inclusiva. Seu terreno epistemológico trabalha a partir de um conjunto de relações exteriores e em uma estrutura de síntese disjuntiva, espaço em que entram em contato, mediante a performatividade do rearticulatório, uma ampla variedade de recursos epistêmicos, cuja ação “inverte as relações entre as ideias ‘dominantes’ e as experiências dos grupos ‘desfavorecidos, ao colocar estes últimos no centro como a fonte de uma multiplicidade de novos fluxos” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ; THIESSEN, 2012, p. 8).

Conquanto, as zonas mais importantes do pensamento da educação inclusiva emergem por via da contribuição da pós-crítica, a natureza de seu saber autêntico vai além dessas designações. O redescobrimento de seu valor heurístico possibilita marcos de entendimentos mais complexos, revelando uma orientação afetiva e a criação de um singular estilo e formato de subjetividade. A inclusão desafia os desejos e tecnologias residuais que proliferam da matriz de poder, saber e ser, concebidas em termos de patologias sociais crônicas e formatos de poder. Finalmente, gostaria de destacar que, a inclusão – fenômeno e campo – e a inclusão inclusiva – circunscrição intelectual – constituem um movimento analítico, cuja epistemologia se converte em uma estratégia de deslocamento e transformação das estruturas, práticas, agências implicada na produção do seu conhecimento e suas formas de reducionismo e educação metodológico. Isso é o que a coloca enquanto estratégia analítica conflitiva. A inclusão ratifica um compromisso mutuo com uma ampla variedade de enfoques pós-críticos, o que exige uma análise baseada em mecanismos de interreferenciação, ou seja, explora a multiplicidade de pontos de encontro que operam sob a condição do pensamento relacional e de formas específicas de constelação intelectual. Inclusão como método revela uma empresa que se encontra incorporada em diferentes projetos de conhecimento, sem possuir necessariamente esta denominação. De que modo trabalha o significante da inclusão? Essencialmente, assumo que “os problemas epistemológicos chave e os desafios políticos se colocam a respeito de como viajam as ideias e como se abordam em diversos contextos”



(GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ; THIESSEN, 2012, p. 9). Através desta afirmação se pode destacar a natureza diaspórica da educação inclusiva caracterizada por intensos fluxos, movimentos e formas de constelação, composta de múltiplas origens e complexas e contraditórias correntes e memórias que criam e garantem a produção de seu saber.

O adjetivo ‘inclusiva’ no sintagma ‘inclusão como método’ opera enquanto estratégia analítica e crítica das referências que participam da produção de seu saber. Inclusão como método serve para interrogar os modelos de desenvolvimento da educação, a justiça, a diferença, a singularidade, etc., a inclusão como método se concebe como uma intervenção analítica relacionada, ajuda a explicar como este fenômeno se encontra vinculado através de um conjunto de camadas ou enredos genealógicos implicados na construção de seu conhecimento. Inclusão é algo mais que um simples objeto de pesquisa, um campo semântico e um terreno analítico integrado por uma ampla variedade de enfoques objetos de tradução e rearticulação permanente. Emerge assim, um dispositivo epistemológico de ruptura, alternatividade e transformação do pensamento educativo, cujas implicações se propõem “suspender, para evocar uma categoria fenomenológica, o conjunto de práticas disciplinares que apresentam os objetos de conhecimento como previamente constituídos e pesquisar, em troca, os processos através dos quais estes objetos são constituídos” (MEZZADRA; NEILSON, 2012, p. 36-37).

A seção do sintagma referida ao ‘método’, se distancia do corpus de concepções canônicas que concebem o metodológico em termos de um conjunto de determinadas técnicas neutras aplicadas a um objeto. Inclusão como método se propõe configurar uma análise capaz de alterar os modos através dos quais seu objeto – falsificado e hibridizado, incluso, autêntico – foi construído, segue a lógica da performatividade do método proposta por Law (2004). A inclusão supera o corpus de concepções canônicas, já que por si só, é um método – instaura uma singular forma de produção do conhecimento, cujo objetivo consiste em atender ao corpus de “relações de dominação, disposição e exploração estão sendo redefinidas no presente e também nas lutas que tomam forma em torno destas relações modificantes” mediante projetos de conhecimento que confirmam estes propósitos (MEZZADRA; NEILSON, 2012, p. 37). Inclusão como método designa uma singular estratégia de análise aplicada à construção do conhecimento especializado da educação inclusiva, então, forja um campo de multiposicionalidades de projetos intelectuais e políticos de resistência. Oferece um marco superador da figuração reducionista e neutra, significado em termos de um adjetivo prototípico e abstrato – ideias que permitem revelar sua ambiguidade teórica e política, carregado de usos universalizados e a-históricos e suas implicações despolidizadas – com

presença em diversos projetos intelectuais e movimentos sociais contemporâneos, especificamente, relacionados ao antirracismo, à justiça social, à equidade, etc.

A seção do sintagma referida ao ‘método’ descreve um sistema de imaginação desafiador acerca de uma ampla multiplicidade de problemáticas estruturais. Por sua vez, é um compromisso crítico e um conjunto de projetos políticos e de conhecimento em resistência, o que, segundo Bruman (2017, p. 25) sugere “estar aberto a, inclusive, abraçar a influência de outros desfavorecidos, recusar concepções estritas às origens e permitir que evoluam os métodos ‘baseados em outras geografias’” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ; THIESSEN, 2012, p. 10). Inclusão como método se propõe deslocar as formas analíticas clássicas para se aproximar da compreensão da educação inclusiva, revela um compromisso desconstrucionista, tropológico e descolonizador, sua força analítica redescobre a potência do ‘des-’ e do ‘pós-’, descobre diferentes condições de conhecimento, segue uma metodologia de interreferência.

A inclusão, ao criar um novo estilo de singularidade, reconstrói o eu. Inclusão como método pode ser lida em termos de um dispositivo de transformação de seus debates analítico-metodológicos, sua singularidade incide na forma de produção do conhecimento e na forma de dever adotar os estudos sobre educação inclusiva, recupera sua agência epistemológica rearticulando uma ampla variedade de conceitos, objetos e disciplinas, que dialogam da melhor forma com seu entorno. Cristaliza um ponto de referência entre muitas contribuições, introduz a necessidade de responder ao déficit epistemológico que atravessa ao campo de educação inclusiva, o que pode ser descrito em termos de uma tecnologia, ou seja, um saber acumulado em práticas. Assume um ‘para além’ analítico – não linear, nem sequencial, se propõe superar aquelas definições universalistas sustentadas em uma relação dialógica e performativa entre diversos marcos conceituais, enquanto enfoque analítico, se propõe fazer referências em termos do que a teoria afirma e o que a prática permite nos círculos intelectuais. Esta análise poderá ser complementada através da *teoria do ator-rede*.

Inclusão como método articula um conjunto de conexões configurando um marco inovador para abordar suas formas analíticas, designa em tal caso, um projeto em curso, configura uma rede ou porta de conexão estirada que abarca uma ampla heterogeneidade de práticas teóricas e metodológicas ao redor do significante estabelecido como ‘educação inclusiva’. Sua singularidade revela uma complexidade analítica que pode transformar sua rede em um projeto ideológico. Ao considerar um enfoque analítico, inclusão como método articula uma força teórica que dá conta de um singular movimento reflexivo, abrindo espaço para uma concepção de um novo ato e motivo político. A inclusão é uma forma de reaplicar o

político. Um dos interesses centrais que residem na perspectiva ‘inclusão como método’, consiste em mudar – ou, alterar e visibilizar – através de um padrão recognoscitivo, as condições de produção do conhecimento educativo. Converte-se em uma estratégia analítica, na que a seção do sintagma ‘inclusão’ se emprega em termos de um ponto de ancoragem e referência epistêmica na compreensão de uma ampla variedade de problemas educativos de caráter complexos, razão pela qual prefiro conceber em termos de um conceito epistêmico ou um conceito maleta.

A diversidade de linhas teóricas que participam de seu campo de produção proporciona horizontes e perspectivas alternativas com o objetivo de configurar uma compreensão diferente do mundo. Inclusão como método é algo que se explica por si só, multiplica os pontos de conexão entre diversos marcos intelectuais, inclusão é um conceito político, uma categoria histórica, uma noção analítica, um espaço de produção configurado a partir de constantes enlaces, traduções e rearticulações que proporcionam possibilidades heterológicas de análise. É uma rede conceitual que se nutre de diversos autores, perspectivas, formas de análise e teorias, é um problema gramaticar complexo. Cria seus valores próprios, se propõe criar um conhecimento específico acerca da regionalização denominada como ‘inclusão’ e ‘educação inclusiva’, contribuindo para superar a monopolização do caráter falsificado que emerge por via dos questionamentos da educação especial, multiplica os pontos de referência, cria um terreno fértil e comum para a produção do conhecimento. Estas formas de produção – que no terreno da educação inclusiva têm operado de forma imperceptível, constituindo tópicos de análise e investigação especializados por parte dos seus pesquisadores – traça diversas políticas de representação de seus sujeitos – incidindo e modelizando em sua política ontológica<sup>12</sup>.

O trabalho que proponho observa como a inclusão tem sido inscrita em termos de uma imaginação falsificada do especial – insistência e provincialização justificada em um corpus de insucessos cognitivos – um singular território no qual se mesclam as lutas pela justiça, a equidade, a igualdade e o racismo, sem orientar-se para a constituição de uma poderosa ferramenta de transformação do mundo. Inclusão como método constrói uma estratégia específica para abordar uma complexidade de problemas educativos, propondo-se multiplicar os marcos de referência. Cristaliza uma singular matriz de intervenção e imaginação político-epistêmica.

---

<sup>12</sup> Política ontológica do menor, fundamentalmente articulada na concepção de múltiplas singularidades.

## **Inclusão: uma teoria viajante, pós-disciplinar e re-articuladora do ‘pós-crítico’**

O campo da educação inclusiva é um terreno fundamentalmente disputado por uma multiplicidade das disciplinas, teorias, objetos, métodos, territórios, sujeitos, influências, modos de análise, conceitos, saberes, compromissos éticos e projetos políticos. Constrói no espaço não disciplinar; não fixado em nenhuma disciplina e em nenhum dos aportes antes indicados. Mais especificamente, viaja permanentemente e não linearmente por cada um deles, em cada nova aterrissagem extrai o mais relevante e significativo de cada recurso epistemológico, com o propósito de fabricar um novo objeto e saber. Sua compreensão ultrapassa os limites disciplinares ao reconhecer que as formas de conhecimento que lhes são próprias resistem a operar em uma lógica de exclusão, repercutindo seriamente na organização dos processos de formação de professores, produto da fragmentação de suas disciplinas<sup>13</sup>. A configuração teórica da educação inclusiva opera no movimento, no encontro, no pensamento da relação, no caos e na constelação; forja uma estrutura de conhecimento aberta, composta por um conjunto de práticas teóricas e metodológicas heterogêneas, cuja funcionalidade reside no conceito de síntese disjuntiva.

A educação inclusiva é uma disciplina? Como aproximação preliminar, afirmo que não, posto que seu objetivo não pode ser delimitado nos paradigmas atuais de nenhuma disciplina. Não pertence à região de educação especial, se se tem estabelecido sua relação, é basicamente pela incapacidade do campo e de seus pesquisadores para compreender seus objetivos. A incompreensão de seu objeto é influenciada pelo significado estabelecido pela educação especial, transformando-se em um significante errôneo, ou melhor, que instrumentaliza e inscreve sua atividade. Continuar concebendo a educação inclusiva como educação especial seria condenar-se a repetir o mesmo erro. Apesar de não apresentar status disciplinar, fabrica um objeto ambivalente, complexo e multidimensional, de caráter, eminentemente, fronteiro e pós-disciplinar, articulando questões específicas em torno deste objeto, vinculadas essencialmente à educação, podendo ser aplicado em termos sociais, políticos, culturais, etc. Concebida assim, configura um objeto aberto, utilizado de diferentes maneiras. A falta de clareza sobre a natureza de seu domínio continua sendo um dos pontos mais críticos de sua teoria. Uma interrogação com estas características institui uma reflexão programática sobre o sentido e alcance de sua trama epistemológica. Por que a Educação Inclusiva concerne à educação em geral?

---

<sup>13</sup> Instala uma formação paradisciplinar. Para maiores detalhes, ver: “La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar”.

A afirmação: ‘a educação inclusiva é uma teoria sem disciplina’, não só se refere ao conjunto de elementos que participam de sua circunscrição intelectual e de seus âmbitos de formalização acadêmica, como também que iluminam sua função e a abertura de sua estrutura disciplinar a partir de contribuições provenientes do anticolonial, o pós-colonial, a corrente interseccional, o feminismo, a filosofia política, da diferença, os estudos visuais, a teoria crítica, os estudos queer, de gênero, da mulher, a interculturalidade crítica, a física, os estudos da subalternidade, o pragmatismo, etc., transformando-se em uma *categoria analítica de intermediação*. Se esta não se encontra fixa em nenhuma disciplina, de que maneira é possível circunscrever o domínio de seu objeto? Tradicionalmente, os domínios disciplinares são definidos a partir de seus objetos de estudos, mas, o que acontece quando este ultrapassa os limites de disciplinares historicamente aceitos e legitimados? Constrói seu saber por fora de cada um de seus aportes que são capturados em uma rede de conexão, possibilita a resolução de problemas frente a uma variedade de temas – heterotopicalidade – instala uma nova maneira de pensar e assumir os problemas educativos. A educação inclusiva como prática crítica outorga respostas complexas. Com respeito a isso, Bal (2004) indica que

[...] o status de tal movimento dentro do pensamento e a organização acadêmica. A resposta a isso está sendo enfrentado com uma disciplina ou com uma interdisciplinar, dependerá de qual seja seu objeto. Se o domínio de seu objeto consiste no conjunto de materiais consensualmente categorizados, acerca dos quais têm cristalizado certas hipóteses ou aproximações, estaríamos tratando com uma disciplina (p. 12-13).<sup>14</sup>

A configuração da estrutura intelectual relacional da educação inclusiva, não surge por via de acumulação de disciplinas ou disposição de um conjunto destas organizadas em torno de um tema, na verdade, esta opção advém em uma empresa estéril na construção de um campo e objeto de conhecimento. Sua dimensão pós-disciplinar consiste em criar um objeto que não pertence a ninguém. Sobre este particular, insiste Bal (2004) agregando que, “a ideia de criar um objeto novo que não pertença a ninguém torna impossível definir seu domínio como um agrupamento de elementos” (p. 13). Emerge por via de desarticulação e rearticulação de cada um de seus elementos, na descontinuidade e na reviravolta, forja uma estrutura de conhecimento que segue a lógica hegeliana da totalidade dinâmica, cujas posições e elementos de confluência – objetos, métodos, teorias, influências, sujeitos,

---

<sup>14</sup> [...] el estatus de tal movimiento dentro del pensamiento y la organización académica. La respuesta a si nos estamos enfrentando con una disciplina o con una interdisciplina dependerá de cuál sea su objeto. Si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensualmente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina (p. 12-13).

territórios, marcos teóricos e políticos mediante os quais se mobiliza a categoria de inclusão – se entrelaçam e engendram uns com os outros. Ao afirmar que, epistemologicamente, a Educação Inclusiva emerge de um conjunto de enredos genealógicos de dispersão, refiro a uma estrutura dinâmica de entrelaçamento descontínuo, a qual se consagra uma *prática analítica e metodológica aberta*.

Ao construir um campo de complexas, dinâmicas, heterogêneas e intensas influências, interessa mapear o tipo de continuidades, rupturas y reviravoltas que ocupam lugar na mesma. O campo epistemológico da educação inclusiva é um terreno de múltiplas temporalidades teóricas e metodológicas, dimensões que determinam sua profundidade e duração. Interessa demonstrar o tipo de relações que são estabelecidas entre cada uma delas. Que tipo de determinação intelectual, ética, política e pedagógica forja a noção inclusiva? Seu campo é um espaço de profundas continuidades históricas e trans-epistêmicas, integrado por conjunturas mais breves. Pensar o estilo de conjuntura que forja a educação inclusiva possui um conjunto de especificidades particulares que exigem determinar o que muda, o que permanece, suas modalidades de deslocamento, desarticulação e rearticulação. Como estrutura e campo de conhecimento não possui uma inclinação por uma disciplina particular – sobre aquilo que é historicamente específico – se interessa pelas diferenças que emergem de seus sistemas de continuidade. De acordo com Hall (2011, p. 50) se muda a conjuntura, será necessário repensar tudo. Cada uma de suas disciplinas e aportes se mobilizam dentro e fora de seus marcos de referência. É um lugar indisciplinado por natureza.

### **Inclusão como gênero**

A educação inclusiva como gênero<sup>15</sup> - natureza – é eminentemente heterogênea, suas obras e eixos temáticos se encontram vinculados a uma multiplicidade de domínios e territórios de análise – constrói uma epistemologia posicionada em permanente movimento. Este complexo mapa plurilocalizado se mobiliza através de um corpus de estudos críticos, como teoria educativa transformadora, intervém em um debate vivo e confuso que traz a colocação das formas de violência e injustiça relacional e estrutural endêmicas na constituição do mundo. Por si só, é uma *teoria recognoscitiva*. Seus contornos teóricos não fixos, nem delimitáveis nos marcos de nenhuma disciplina, tornam difícil responder a questão que aborda

---

<sup>15</sup> Forma uma complexa mescla de gêneros cuja autenticidade se atinge por via da tradução e da rearticulação. A natureza epistemológica da educação inclusiva se caracteriza por ser um campo de desdobramentos insuspeitáveis, rearticulações permanentes e cruzamentos de gêneros que operam para além das estruturas acadêmicas convencionais.

o tipo de gênero ao qual ela pertence. Epistemologicamente, é um gênero que opera mediante à metáfora deleuziana de “rede de conexão” um discurso entrelaçado em diferentes pontos a objetos, métodos, disciplinas, interdisciplinas, conceitos, teorias, etc. – disso se afirma que é um território que surge de complexos *enredos genealógicos*. A teoria da educação inclusiva concebida simplesmente como ampliação e diversificação da teoria educativa contemporânea, pode ser interpretada em termos de um campo dinâmico, de uma força que empurra e altera o pensamento em direção ao futuro, se desfaz em direção a movimentos inesperados. Concebida assim, se expressa em termos de um espaço de mutação e multiplicação intelectual, ética e semântica. Seus âmbitos de análise são significativos através da categoria de pré-emergentes (WILLIAMS, 2003), cuja força analítica lhe outorga substância aos demais. Os conceitos epistemológicos da educação inclusiva constituem poderosas ferramentas políticas de intervenção e transformação do mundo.

A pergunta pelo gênero ultrapassa uma *singular constelação de textos*, que instalam “novos significados e valores, novas práticas, novas relações e tipos de relações que se criam continuamente” (WILLIAMS, 2003, p. 104). As discussões contidas em cada um deles, encaixam perfeitamente com a heterotopicalidade de análise que circulam, se entrecruzam e rearticulam em seu interior. Além disso, estabelecem condições de afinidade, estas, nem sempre são harmônicas, em ocasiões afetadas por múltiplas condições de contaminação – domínios que não se podem separar – diálogos, interpelações, movimentos, giros e rearticulações permanentes. Sua força analítica se impõe por meio da desconstrução da visão neo-espacial - constitui no pedagógico seu principal conflito teórico – que entroniza e erige a formação de professores. Por sua vez, vetor bivalente significado como um centro hegemônico de articulação – tirania intelectual na formação e na investigação – e um erro persistente na construção de seu conhecimento especializado. Interessa documentar em que momento se transforma na explicação de maior acesso à compreensão teórica – que não é outra coisa senão *pseudo teórica* – a que recorrem criadores de políticas públicas, pesquisadores, acadêmicos e profissionais da educação para justificar suas escolhas. Pensar a configuração do campo de educação inclusiva em termos de gênero coloca em contextos conceitos, ideias e saberes que desbordam a convencionalidade de suas tecnologias de análise. Como campo de forças, a inclusão cria uma vigilância que opera na exterioridade epistemológica, ou seja, no exterior. Nega-se a opção de encerrar suas possibilidades analíticas. Sua ação acontece no redobramento e na infinitude.

Que implica exatamente entrelaçar uma heterogeneidade de textos no estudo da educação inclusiva? Primeiramente, é que os sistemas de entrelaçamento permitem rearticular

diversas classes de gêneros com o objetivo de elaborar respostas inovadoras frente à multiplicidade de problemas educativos. Oferece um conjunto de possibilidades analíticas para interdisciplinar no campo de produção, ou seja, abrir suas condições de elaboração a mediações epistemológicas e metodológicas mais complexas. Fundamentalmente, através do giro, a rearticulação e a tradução de seus elementos alcançam a cristalização de um novo objeto e saber. O ‘entrelaçamento’ enquanto categoria de análise apoia a edificação de um novo marco teórico. Atualmente, o marco teórico articulado na interioridade do centro hegemônico do campo, pode ser significado a través da metáfora deleuziana de inovações, ou seja, conteúdos, linguagens, princípios e fundamentos que parecem inovadores, ao mesmo tempo em que sua potência analítica conduz a trabalhar sobre mais do mesmo.

A configuração de um *método crítico* sobre a educação inclusiva terá como missão responder ao conjunto de forças que convergem em seu momento fundacional enquanto circunscrição intelectual e espaço de formalização acadêmica – estudos sobre educação inclusiva. Embora seja realidade, este gênero compartilha uma ampla variedade de conceitos e categorias de análise com alguns de seus domínios genealógicos mais relevantes, a verdade é que seus significados e força conceitualizadora se alteram e transformam em cada novo destino. Este território pode ser significativo como um epicentro crítico do pensamento educativo contemporâneo. Cada um dos elementos confluentes em sua estrutura teórica interage em um sistema complexo. Retornando à pergunta do tipo de gênero que constrói a educação inclusiva, me parece necessário discutir acerca das condições de ralação entre seus gênero e subgêneros confluentes. Em outras palavras, como as estruturas cognoscentes se rearticulam na formação de um novo objeto. Cada gravação, pista, memória ou enredo genealógico identificado como parte da diversidade de gêneros que participam da configuração de seu território assumem a metáfora do ‘residual’ que, na concepção de WILLIAMS (2003) assume a forma de algo que tem sido formado/constituído no passado se encontrando ainda em atividade no presente. Muitos deles assumem um status de signos interrogadores do presente. Produto deste tipo de expressões, prefiro conceber parte do legado epistemológico da educação inclusiva enquanto circunscrição intelectual através da categoria de ‘palimpsesto’. Com efeito,

[...] devemos encontrar outros termos para a inegável experiência do presente: não só para o presente temporal, a realização disto e deste instante, mas a especificidade do presente, o inalienavelmente físico, dentro do qual podemos discernir e reconhecer efetivamente as instituições, as formações e



as posições, ainda que não se encerre como produtos fixos, como produtos definidores (WILLIAMS, 2003, p. 150).<sup>16</sup>

As obras que apoiam a empresa indisciplinadora do campo explicitam uma operação interdisciplinar, ou seja, seus eixos de constituição analíticos não procedem desde a interioridade da literatura científica e das investigações elaboradas por parte da Ciência Educativa. Na verdade, se conectam em algum ponto de análise à compreensão de seu domínio e objeto. Seu centro crítico de produção recorre à metáfora do entrecruzamento de limites e desdobramento das margens disciplinares, metodológicas e discursivas de uma ampla multiplicidade de gêneros. As obras e escritos que permitem pensar a formulação de uma nova teoria educativa crítica se encontram entrelaçadas a outros conteúdos e escritos configurando um domínio do tipo *palimpsesto*, espaço no qual as marcas do passado ultrapassam uma linha de continuidade, cuja vigência e aplicação se obtém por complexos mecanismos de rearticulação. No sentido estrito, seu campo de tematização não é nem filosofia, nem antropologia, nem pós-colonialidade, nem feminismo, nem sociologia, nem psicologia, nem exclusivamente, a educação convencional, etc. – recorre a todas elas, extrai o mais significativo as submetendo a complexas tecnologias de tradução – é um terreno de interpelação e disputa que constrói uma especificidade diferencial na abordagem dos fenômenos educativos. Diversas obras que permitem pensar outras possibilidades de análise aplicadas à configuração do espaço escolar, político, social e cultural, bem como, a compreensão estética sobre o sujeito – política ontológica ‘do menor’, etc. não são significadas como parte medular da teoria da educação inclusiva. Emerge aqui, um *problema de horizonte de expectativas*, desempenhando um papel medular nas modalidades de construção de significados de seus textos. Pensando nas condições formativas que devem ser cauteladas na educação dos futuros professores, será necessário examinar o que realmente leem os textos concebidos em termos de obras chave ou literatura obrigatória sobre educação inclusiva. Um exame aplicado ultrapassa uma imperceptível política epistêmica que modela os rumos dos programas e processos formativos do educador. É, acima de tudo, um *exercício crítico*.

A construção teórica da educação inclusiva é mais que uma simples rearticulação de discursos; recusa toda forma de dependência intelectual, não se resigna à articulação passiva e pseudo-harmônica entre elementos heterogêneos que convivem em sua interioridade. A

---

<sup>16</sup> [...] debemos hallar otros términos para la innegable experiencia del presente: no sólo para el presente temporal, la realización de esto y de este instante, sino la especificidad del presente, lo inalienablemente físico, dentro de lo cual podemos discernir y reconocer efectivamente las instituciones, las formaciones y las posiciones, aunque no cierre como productos fijos, como productos definidores (WILLIAMS, 2003, p. 150).

mistura é um signo de arbitrariedade advindo em uma política na qual tudo vale, que conduz à proliferação de diversos erros na produção de seu conhecimento, mediante à aplicação de complexas *formas de tradução*. Isto é o que permite sair da lógica do aplicacionismo epistêmico e apostar pela performatividade do rearticulatório com a intenção de produzir um novo objeto e saber. Uma de suas tarefas críticas assume o desafio de revelar o gênero implícito que articula o giro epistemológico e metodológico – de caráter pós-disciplinar – da educação inclusiva, ferramenta chave para a determinação das lutas que enfrentam a multiplicidade de coletivos para além dos sistemas de enquadramento da razão essencialista e construcionista. Que tipo de análise nos oferecem os textos atualmente significados como literatura obrigatória nos programas de formação de professores sobre a educação inclusiva? Como pontapé inicial, defendo que são textos, em sua maioria, produzidos na interioridade de uma estrutura de conhecimento ‘falsificada’ e de um significante *mainstream* neo-especial – objeto perdido, incapaz de colocá-lo dentro de um marco multicausal de problemáticas.

Finalmente, o que ensina a formação e como ensina a ler o mundo. Aquilo que atribuímos como leitura aos estudantes desempenha um papel fundamental na educação do olhar, no fortalecimento de sua consciência e pensamento. Transforma-se em uma estratégia de traçabilidade para intervir no mundo e operar nele. A configuração do gênero denominado educação inclusiva condiz à proliferação de uma ‘consciência prática’, impõe uma temporalidade que desdobra e transtorna o tempo pedagógico historicamente legitimado, cujos significantes contrários e erroneamente instalados, resguardam a funcionalidade do cronosistema, ou seja, um tempo e um espaço único, no qual a totalidade de estudantes concebidos como multiplicidade de diferenças, fazem o mesmo, em um mesmo tempo e espaço; ação contrária a toda expressão de singularidade ou revolução molecular. A noção do tempo enquanto categoria filosófica é chave na compreensão epistemológica da educação inclusiva. No entanto, não constituiu um tópico de análise abordado pelos investigadores. A noção de tempo coerente com a multiplicidade de diferenças presentes do espaço escolar é a ‘heterocronia de aprendizagem’, ou seja, a presença de diversos tempos na intimidade da sala de aula. A partir dessa visão, se concebe a práxis educativa, social e cultural atravessada por múltiplos tempos, sujeitos e multi-temporalizados em suas agências e expressões cognitivas. A presença de múltiplos tempos é coerente com a heterogeneidade do espaço.

O objeto de trabalho da educação inclusiva impõe ‘outro lugar’, ou seja, ao construir um fenômeno de caráter pós-disciplinar, forma um gênero singular em sua constituição. Recorrendo ao uso das categorias identificadas por Genete (1989) em “*Palimpsestos*:

*literatura em segundo nível*”, o gênero intelectual da educação inclusiva beira a especificidade da transtextualidade e a transcientificidade rearticuladora.

A educação inclusiva, ao constituir um objeto fronteiro, membranoso e pós-disciplinar, revela um status de complexidade, precedida pela natureza do próprio fenômeno, enquanto a singularidade de sua construção impõe a força categorial de ‘arquitexto’, ou seja, o conjunto de categorias transcendentais que mediante a lógica do resíduo dão vida a um campo singular. Seu objeto e campo podem se descrever através da categoria transtextualidade rearticuladora, visualizando formas nas quais o fenômeno é posto em relação a outros tópicos, fenômenos e campos de análise, etc., demonstrando singulares formas de re-entrelaçamento. Seu campo de conhecimento se caracteriza por uma articulação de complexas influências, nenhuma destas funciona em termos harmônicos, nem em co-presencialidade. O entrópico e o diaspórico do território permite reconhecer a confluência de elementos de diversos gêneros que participam da fabricação de um novo saber, o que não quer dizer que algumas ideias e conceitos se encontrem necessariamente incluídos em outros. Uma das estratégias de construção do conhecimento da educação inclusiva opera através do enxerto, nem sempre alcança a criação de algo novo. Seu campo através da metáfora do ‘neo-espacial’ pode ser descrito em termos de um *pastiche*, mediante a combinação de diversos elementos, parece dar abertura à emergência de algo completamente novo que não é tal.

A arquitextualidade de seu domínio se expressa mediante a condição intra-disciplinar envolvida na sua constituição. Através dela se vinculam diversas singularidades epistemológicas, campos de conhecimentos, conceitos, etc., apesar de que cada uma delas seja submetida a complexas formas de rearticulação, tradução e exame topológicos, alguns de seus aspectos mais significativos continuarão operando em termos residuais e palimpsestos. O objeto da educação inclusiva evoca através de determinados eixos de análise, ideias, lutas, memórias e legados, que não necessariamente são convocados literalmente. Produto deste fenômeno, múltiplos campos e legados que contribuem significativamente a transformar seus sistemas de raciocínio, os que têm sido omitidos, arrestados e cooptados da formação dos educadores. O campo de produção da educação inclusiva pode ser significado em termos de um terreno meta-epistemológico, o que designa a necessidade de mapear seus *metatextos*.

O ensino da educação inclusiva não constitui um centro de análise contingente por parte dos pesquisadores educativos e das instituições formadoras de educadores a nível de pré e pós-graduação. Um aspecto chave na consolidação de uma consciência crítica sobre o sistema-mundo requer da formação de um *leitor crítico* da realidade e de seus fenômenos, assim como de processos formativos que fortaleçam a construção de seus significados

associados. Ambos constituem poderosos processos formativos de carácter hermenêuticos. A configuração de um ‘método crítico’ aplicado à compreensão epistemológica da educação inclusiva constrói sua atividade heurística através da determinação daqueles que leem suas obras e literaturas, bem como suas tecnologias de enquadramento, exigindo atender as condições de *focalização* que participam de suas principais interpretações. Ao constituir o movimento<sup>17</sup> pela educação inclusiva um dispositivo recente na história do pensamento educativo não se evidencia o trabalho que com anterioridade aborde a pergunta pelas tradições interpretativas de seus fenômenos. Tampouco se identificam com clareza e legitimidade acadêmica própria, um conjunto de regras de interpretação que seus usuários podem aplicar na leitura do mundo. Então, como se ensina a ler o sistema-mundo nesta singular modalidade de enquadramento teórico-político? Observo necessário examinar as formas de construção interpretativas dispostas na interioridade das estruturas acadêmicas e o tipo de modalidades didáticas que apoiam a referida empresa.

### **Conclusões: o ‘conjuntivo’ do sintagma ‘educação inclusiva’**

Nesta seção me interessa analisar o intermediário<sup>18</sup> que reside nos termos ‘educação’ e inclusiva, ou seja, as formas analíticas e intelectuais que organizam o funcionamento do sintagma. Inicialmente, articularei uma análise entre as duas partes do sintagma, examinando seu potencial crítico e político. Examinarei com detalhe a ação copulativa que existe entre ambos os termos. Também abordarei o potencial heurístico da referida espacialidade e das noções ‘y-e’. É chave para entender que estilo e natureza de forças se põem em jogo nesta conjunção. Que características possuem a referida conexão? É uma conexão sem sentido? O plano analítico aqui não se dá por uma condição coordenada, nem tampouco exclusivamente por uma relação de subordinação. O que tem a inclusão para nos ensinar sobre educação? Não interessa atribuir uma posição de domínio a nenhuma das seções comprometidas. Interessa

<sup>17</sup>Prefiro o termo ‘movimento’ em vez de paradigma ou enfoque devido ao déficit epistêmico – metodológico que esta expressa e a debilidade de seus sistemas de raciocínios para revelar seu status. Na atualidade, o status da educação inclusiva não está claro. Diversas vozes afirmam que se trata de um paradigma, um enfoque ou perspectiva, o certo é que, sua heurística desdobra os problemas de um domínio ou subdomínio em particular, interessa-se por abordar problemas educativos gerais-estruturais de carácter complexo. A pergunta pelo status na concepção de Ocampo (2019) explora, o que é exatamente a educação inclusiva? É um conceito, um paradigma, uma metáfora, um dispositivo heurístico, ou ainda uma teoria? Enquadrar a educação inclusiva através da noção de ‘teoria’ sugere determinar cautelosamente que tipo de teoria designa. Sem dúvidas, a educação inclusiva é um sistema de rearticulação do pós-crítico.

<sup>18</sup>Estabelece uma condição mais complexa e provocativa que uma simples interseção. Me interessa explorar e revelar o conjunto de elementos analíticos-metodológicos entrelaçam e configuram o funcionamento do sintagma. Esta dimensão é chave na compreensão do objeto. Até aqui, a atividade significa que a inclusão expressa um carácter dêitico, ou seja, uma forma que está por vir, orientada para o futuro. É, eminentemente edificador.

aprofundar como no mesmo lugar onde significa e é significada a ação reside uma força transformadora.

Qual de ambas as seções do sintagma realiza a relação de transferência e representação da função da educação inclusiva? Neste caso, o lugar onde o conhecimento se significa é na educação, enquanto o lugar onde é significada é a inclusão que reside na transformação do sistema-mundo. A inclusão faz com que a relação de interpretação enquanto relação de transferência fica sujeita à educação. Fundamentalmente, o signo de inclusão ratifica uma empresa desconstrutiva que interpela e afeta a noção de ‘estrutura’ social, educativa, cultural, política, econômica, etc. Como se estabelecem os sistemas de implicações entre ambas? Propõe-se explorar aspectos que têm sido soterrados na compreensão deste signo. Quem interpela a quem? Quem é afetado por quem? A noção da implicação sugere uma *relação de interioridade*. O interstício que articulam ambas as noções é regulado por um corpus de mecanismos de inter-implicação, abre espaço para um campo membranoso, no qual apesar de ambas as noções apresentarem ideias similares, sua especificidade diferencial é envolvida em uma mesma espiral de análise. Nela são comprometidas as interioridades de ambas as peças, forjam uma relação de mutualidade, um sistema de interioridade recíproca, “posto que cada uma esteja contida na outra como sua alteridade” (FELMAN, 1977, p. 6).

A inclusão se transforma em um comentário performativo, cujo efeito de dupla intensidade reafirma seu caráter dissociativo, alterativo e fragmentário da realidade e do pensamento pedagógico. Sua ação performativa revela um caráter provocativo. Ao se enunciar a natureza do conceito se lançam ao menos três poderosas ações interpretativas. A primeira, referida a sua *condição escultórica, projetiva e arquitetônica*. A segunda *explicita sua condição de audibilidade e memória social*. Finalmente, a terceira assume que, simplesmente “o que o conceito faz ao se enunciar é provocar mudanças epistêmicas e políticas” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 11). Enquanto Bal (2018) afirma que, o sentido “ativador, de tal modo que possamos nos acercar desta combinação de criticidade e solidariedade que vincula nossos afetos” (p. 187). A força ativadora é chave na compreensão performativa da inclusão.

O espaço intersticial do conceito – unidade relacional conformado por diversos desdobramentos designa um sistema de implicação mútua, assume uma conjunção complexa, esta implicação permite desnaturalizar o termo e com isso, ir resolvendo o problema morfológico que a atravessa. Com efeito, cada categoria possui uma especificidade histórica, cria formas de rearticulação e replanejamento – constrói uma *zona de contato*, forja uma conjunção que atua como elo não só de duas palavras, mas de um conjunto de elementos de

diversa natureza implicados na estruturação teórica da educação inclusiva. A forma conjuntiva forja uma singular modalidade de nexos. Que natureza possui este nexo? Sua função consiste em estabelecer relações, nela se somam os significados de ambas, resultando algo novo no marco de uma relação equitativa. Estabelece-se uma condição analítica de caráter operativa. O copulativo possui um valor aditivo, relacional e de intermediação.

Interessa-me examinar a força teórica e política que reside na palavra inclusiva. Manifesta a ação de uma educação politicamente comprometida com as demandas de seu tempo – historicidade do presente (saber em permanente movimento), diferenciada desde o presente – onde está o novo tipo de educação ao que nos conduz? A que lhe confere forma? A que interpela os espectadores, os move a que? Por um lado, sugere um aprender a ver, como nos situamos frente ao desejo da inclusão? A emancipação do espectador é então a afirmação de sua capacidade de ver o que ele vê e de saber o que pensar y que fazer com isso. A inclusão favorece a capacidade para repensar as posições políticas. Interessa descrever o que pode fazer a inclusão – seu sentido ativador, escultórico e mobilizador da realidade. Que fronteiras este discurso realmente mobiliza e como isso incide na formação dos educadores? A condição de audibilidade, ativadora e escultórica leva a seus interlocutores a pensar sobre a transformação e a negatividade. Converte-se em uma apelação, em uma provocação, em um compromisso com o conflito político do mundo atual.

O caráter conjuntivo que designa o sintagma educação inclusiva configura uma complexa forma copulativa e conjuntiva, que termos analíticos podem ser concebidos através da metáfora da y-cidad, ou seja, um espaço intermediário no qual se conectam diversas classes de preocupações intelectuais. A y-cidad não é somente um sistema de relações, mas de implicações profundas na construção do conhecimento, a união reflete um plano de composição, é um campo de experimentação conceitual. A y-cidad define seu funcionamento através do princípio de complementaridade, estratégia que tende à união de elementos de natureza heterogênea e contrária, b) a infinidade de elementos entre campos, conceitos, teorias, disciplinas em contradição, c) a y-cidad opera através da metáfora do terceiro incluído – a lógica de ‘y’ ou ‘e’, mecanismo de inter-relações e integração de diversas ferramentas epistemológicas. Instala uma lógica que a partir da contribuição de Lupasco, designa um estado dinâmico intermédio e em potência – o não manifestado – e atualização o manifestado. A y-cidad como espaço intermediário ou zona de intermediação epistemológica, opera em termos de um campo de caráter conciliador de uma ampla multiplicidade de elementos, em um lugar em permanente interação e mutação.

A y-cidad é chave para compreender o espaço de diáspora, ultrapassa as programaticidades convencionais, explicita um *sistema recognoscitivo*, opera como um espaço intersticial. O campo epistemológico da educação inclusiva é um terreno composto por múltiplas conexões – princípio de heterogênese, o intermédio do sintagma é o que estabelece conexões singulares, forma uma particular conjunção, articulada através da metáfora de ‘síntese-disjuntiva’. Com efeito,

[...] para estabelecer conexões, não é necessário conhecimento, certeza ou mesmo ontologia, mas sim a confiança de que algo pode sair, embora ainda não se saiba ao certo o que, Hume substituiu a certeza cartesiana por uma probabilidade de crença, mas Deleuze empurra a questão de a crença nessa área de uma "possibilidade improvável" de que nenhum lançamento de dados possa abolir (RACHJMAN, 2000, p. 7).<sup>19</sup>

Neste sentido, retomo a metáfora da y-cidade, posto que facilita a propensão ao conjunto de processos que legitimam sua ação no mundo, assim como, o conjunto de interconexões que delimitam o que realmente é. A ‘y-cidad’ da educação inclusiva opera em termos de uma singular e complexa forma conjuntiva de caráter disjuntiva, cujas linhas de segmentaridade, estratificação e fuga operam em termos de reciprocidades multiníveis. Sua dimensão viajante precede pela ideia de campo e objeto em permanente movimento e ação relacional indica que “as teorias podem perder sua originalidade e posição crítica a medida que viajam de um domínio a outro” (HILL COLLINS, 2015, p. 12). A viagem como metáfora chave na construção do conhecimento impõe um conjunto de tecnologias de rearticulação de seus objetos, saberes e conceitos. Seus usuários são sempre heterogêneos, marcados por diversas referências geopolíticas, demonstrando uma preocupação endêmica ao fazer educativo.

## REFERÊNCIAS

BAL, Mieke. El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales. **Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo**, n. 2, p. 11-50, 2004.

BAL, Mieke. Y-cidad: los múltiples sentidos de ‘y’. **Versants**, v. 65, n. 3, p. 187-207, 2018.

<sup>19</sup> [...] para hacer conexiones uno no necesita conocimiento, certeza, o incluso ontología, sino más bien una confianza que algo puede salir, aunque uno todavía no está completamente seguro qué, Hume sustituyó a la certeza cartesiana una probabilidad de creencia, pero Deleuze empuja la cuestión de la creencia en esa zona de una “posibilidad improbable” que ningún lanzamiento de dados puede abolir (RACHJMAN, 2000, p. 7).

BURMAN, Erika. Child as method: implications for decolonising educational research. **International Studies in the Sociology of Education**, v. 28, n. 3), p. 1-23, 2017. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2017.1412266>. Acceso en: 12 fev. 2020.

COȘOBEA, Timeea. **Asia as method**. Now and then: Investigating the Critical concept of the Inter-Asia referencing, 2017. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/7e6b/7bcd7c4219ed381ec130e7afc67c63cbcd50.pdf>. Acceso en: 12 fev. 2020.

CHEN, Kuan-hsing. **Asia as method: towards deimperialization**. Durham: Duke University Press, 2010.

CHEN, Kuan-hsing. Takeuchi Yoshimi's 1960 'Asia as method' lecture. **Inter-Asia Cultural Studies**, v. 13, n. 2, p. 317-324, 2012.

FELMAN, Shoshana. To Open the Question, Yale French Studies: Literature and Psychoanalysis. **The Question of Reading: Otherwise**, n. 55/56, p. 5-10, 1977.

FERNÁNDEZ, Aurora. Editorial. Usos performativos de las imágenes. **Revista Re-visiones**, v. 2, n. 2, p. 1-5, 2012.

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén, THIESSEN, Dennis. Fomenting flows and internationalizing curriculum studies. **Curriculum Inquiry**, v. 42, n. 1, p. 1-11, 2012.

GENETE, Gerard. **Palimpsestos**. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus, 1989.

HALL, Stuart. **La cultura y el poder**. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

HILL COLLINS, Patricia. **Intersectionality**. As critical social theory. Duke: Duke University Press, 2015.

MEZZADRA, Sandro; NEILSON, Brett. **Border as Method**. Durham: Duke University Press, 2012.

OCAMPO, Aldo. Contornos teóricos de la educación inclusiva. **Revista Boletín Redipe**, v. 8 n. 3, p. 66-95, 2019.

OLIVEIRA, Ana. **Lo intermedio como espacio**. Lo intersticial, lo fronterizo y lo impreciso en la arquitectura contemporánea. Madrid: UPM, 2016.

RACHJMAN, John. **Constructions**. New York: MIT Press Ltd, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **Palabras Clave**. Nueva Visión, Buenos Aires, 2003.

SMITH, Linda Tuhiwai. **A descolonizar las metodologías**. Investigación y pueblos indígenas. Santiago: LOM, 1999.



### **Como referenciar este artigo**

OCAMPO GONZÁLEZ, Aldo. La educación inclusiva como estrategia analítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 2-26, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13302>

**Submetido em:** 10/06/2019

**Aprovado em:** 23/11/2019

**Publicado em:** 02/01/2020