

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

WLADIMIR BRASIL ULLRICH

O OUTRO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UMA ABORDAGEM PELA LENTE DO RECONHECIMENTO

PORTO ALEGRE

2017

Wladimir Brasil Ullrich

O OUTRO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
Uma abordagem pela lente do reconhecimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Karnoppi Vasques

Porto Alegre

2017

“Essas colisões de valores fazem parte da essência do que eles são e do que somos. Se nos dizem que essas contradições serão resolvidas em algum mundo perfeito no qual todas as boas coisas podem ser em princípio harmonizadas, devemos responder, para aqueles que assim falam, que os significados por eles atribuídos aos nomes que para nós denotam os valores conflitantes não são os nossos significados. Devemos dizer que um mundo sem conflitos de valores incompatíveis é um mundo completamente além do nosso conhecimento; que os princípios que são harmonizados nesse outro mundo não são os princípios com os quais, em nossas vidas diárias estamos familiarizados; se estão transformados, é em concepções desconhecidas para nós na Terra. Mas é sobre a Terra que vivemos, é aqui que devemos acreditar e agir.

A noção de conjunto perfeito, a solução definitiva, em que todas as coisas boas coexistem, parece-me não ser apenas inatingível – isso é um truísmo – mas também conceitualmente incoerente; não sei o que se quer dizer com uma harmonia assim. Alguns dentre os Grandes Bens não podem coexistir. Essa é uma verdade conceitual. Estamos fadados a escolher, e toda escolha pode acarretar uma perda irreparável. Felizes são aqueles que vivem sob uma disciplina que aceitam sem questionar, que obedecem livremente a ordens de líderes, espirituais ou temporais, cuja palavra é tomada como lei inviolável; ou aqueles que chegaram pelo seus próprios métodos, a convicções claras e inabaláveis sobre o que fazer e o que ser, convicções que não admitem qualquer dúvida. Só posso dizer que aqueles que descansam nessas camas tão confortáveis dos dogmas são vítimas de uma miopia auto-induzida, viseira que talvez contribua para a satisfação, mas não para a compreensão do que é ser humano.”

Isaiah Berlin¹

¹ *Estudos Sobre a Humanidade*, p.51-52.

RESUMO

O presente estudo parte do impasse em uma experiência formativa no âmbito da licenciatura em filosofia, representado pela questão do *outro na educação especial*. Para respondê-la, os registros da Modernidade como fato histórico e da Modernidade como experiência subjetiva orientam o argumento. Busca-se, na história das ideias, compreender o surgimento da educação especial a partir da lógica de um mundo partido por uma corrente de dualismos e dicotomias, ocorrendo a principal delas entre o *self* e o outro. Procura-se refletir sobre como essa problemática se desenvolve no âmbito educacional, intersubjetivo por excelência, mas principalmente naquele nomeado como especial, onde a questão do outro é potencializada. Em resposta ao primado da subjetividade e ao ocultamento do outro estabelecido na Modernidade, é introduzido o tema do reconhecimento. A tese é que o reconhecimento é central nas questões de escolaridade e educação, servindo como lente para contextualizar as perspectivas que engendram e circunscrevem a educação especial – tais como a caritativa, a médica e a político-legal, de viés inclusivo. A pesquisa vincula a questão da alteridade às situações concretas em que ela é vivenciada, com efeitos nos campos da moral, da ética e do agir pedagógico.

Palavras-chave: educação especial; outro; modernidade; reconhecimento.

ABSTRACT

This essay has its starting point on the impasse that occurs in an educational experience in the scope of the licentiate in Philosophy – the question of the *other in special education*. In order to respond to that question, records of Modernity as an historical fact and also as a subjective experience are used to guide the argument. Based on the history of ideas, this essay aims to comprehend the emerging of special education through the logical thought of a world divided by a stream of dualisms and dichotomies – being the main one that between the *self* and the other. The study seeks to reflect about how that problematic is developed in the educational scope (intersubjective par excellence) and especially in the special education scope, in which the question related to the other is potentialized. Answering the primacy of subjectiveness and to the hiding of the other established in Modernity, the recognition matter is introduced. The thesis is that recognition has a central role in issues related to schooling and education and works as a lens to contextualize the perspectives that engender and circumscribe special education, such as the charitable, the medical and the political perspectives, with inclusive bias. This essay links the alterity matter to the concrete situations in which it is experienced, with effects on the fields of moral, ethics and pedagogical act.

Keywords: special education; other; modernity; recognition.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 PARTIÇÃO DO MUNDO	15
3 A IDENTIDADE E O BEM.....	24
4 O DESOCULTAMENTO DO OUTRO.....	30
5 RECONHECIMENTO, IDENTIDADE E COISAS AFINS	36
6 EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO.....	42
7 O OUTRO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	51
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	71

1 INTRODUÇÃO

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. (KANT, 1999, p. 16).

Tornar o homem um verdadeiro homem, extraíndo de si mesmo as qualidades naturais que pertencem à humanidade. Um esforço em oposição à animalidade e em direção à perfeição da natureza humana por meio do uso da razão. Resumidamente, é nesses termos que Kant apresenta a tarefa de educar na Introdução de sua obra *Sobre a Pedagogia*. E é com vistas a esses objetivos, em última instância, que a educação tende e continua a operar. Em outras palavras, tomando emprestado termos aristotélicos, é com vistas ao desenvolvimento da potência humana – ou seja, da passagem da perfeição em potência à atualização da perfectibilidade da sua natureza – que essa arte nomeada Educação tem tentado dar conta das pretensões do projeto pedagógico moderno que, mesmo diante da existência de algumas reflexões e apostas na aplicação de outras racionalidades ao agir pedagógico, ainda se faz hegemônico nos dias atuais.²

Da ideia kantiana sobre a tarefa de educar antes exposta, e da afirmação de que o homem “é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p. 15) – proposição que anuncia todo o caráter de idealidade do processo pedagógico, e na qual “o fim da educação é a ideia de humanidade e seu destino” (HERMANN, 1996, p. 33) –, parece lógico concluir que o pleno desenvolvimento do potencial de um aluno é o que deve nortear um planejamento pedagógico e as ações dele decorrentes. Isso, por sua vez, ocorre em consonância com um ideal que persiste no horizonte da educação, o qual expressa confiança em um sujeito “capaz de construir, através de seu pensamento, um mundo regido por leis racionais e inteligíveis” (HERMANN, 1996, p. 53).

Assim, qual não deve ser a satisfação de um professor quando um aluno faz alusão a esse ideal? Quando, por exemplo, um professor de matemática se depara com um aluno que não apenas aplica com precisão certa fórmula na resolução de um problema, mas compreende

² Nesse sentido, as palavras de Nadja Hermann soam fortemente atuais: “Embora esse quadro teórico da tradição pedagógica se circunscreva no âmbito da *Aufklärung* europeia do século XVIII, a realidade brasileira articula seu projeto educativo sob o mesmo fundamento e isso se traduz pelas diferentes tendências pedagógicas (Saviani, Gadotti), que, de uma ou outra forma, assumem compromisso com a formação da cidadania, aprendizagem de conhecimentos, promoção da consciência de si e do mundo, autonomia moral e intelectual. Ou seja, as assim chamadas pedagogias libertadoras e progressistas, assim como as liberais, são expressões pedagógicas da filosofia da consciência, tendo um conceito histórico-filosófico de razão. (HERMANN, 1996, p. 52-53).

a lógica que a subjaz; quando um professor de ciências encontra um aluno que levanta questões de modo disciplinado, com certo método, fazendo investigações e construindo explicações de natureza científica e tecnológica; quando um professor de filosofia se vê diante de um aluno que lhe oferece julgamentos críticos sobre aquilo que o rodeia, ou até mesmo sobre a razão primeira das coisas, deixando revelar o pequeno pensador que nele habita.

Tomemos esse último exemplo. Um exemplo bastante ilustrativo, ainda mais se considerarmos a filosofia como uma maneira de pensar crítica e abrangente – que permite resolver confusões, revelar pressupostos e corrigir distorções, além de procurar por razões, examinando visões de mundo e questionando esquemas conceituais –, respondendo assim à demanda da sociedade por sabedoria (PECORINO, 1985, p. 80). Uma demanda cuja existência pode ser compreendida não apenas a partir da própria sabedoria, mas também pelo grande valor percebido no exercício da liberdade contido em sua busca pois

Que é o ensino da filosofia, se não o ensino de liberdade e do raciocínio crítico? Filosofia, na verdade, implica o exercício da liberdade na e por meio da reflexão, porque é uma questão de fazer julgamentos racionais e não apenas expressar opiniões, porque é uma questão não apenas de saber, mas de compreender o significado e os princípios do saber, porque é uma questão de desenvolver um espírito crítico, baluarte por excelência contra todas as formas de paixão doutrinária. (UNESCO, 2007, p. ix)³.

Nesse contexto, ler textos, extrair teses, destacar premissas e avaliar argumentos são capacidades e habilidades a serem exigidas e desenvolvidas nos alunos. Isso, por sua vez, responde também à ideia de que cabe a essa disciplina “a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos e argumentos propostos de qualquer tipo e emitir juízos acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2009, p. 117).

E não pense que essas exigências só podem ser feitas aos alunos de séries mais avançadas, e não aos alunos das séries iniciais. Obviamente, a idade de um aluno há de ser levada em conta, balizando o ensino. No entanto, não necessariamente deixando de lado certa imagem que nos guia. Pois, se sabemos o que é melhor para um adulto, sabemos o que é melhor para um jovem e, conseqüentemente, para uma criança. Assim, adaptações podem ser realizadas, a complexidade diminuída, mas mantemos o objetivo fundamental. Aliás, quanto mais cedo começarmos com a transmissão de conhecimento, quanto antes essas habilidades e

³ Não havendo indicação em contrário, todas traduções de textos originalmente em língua inglesa, conforme bibliografia, são de autoria e responsabilidade do autor desta dissertação.

competências forem desenvolvidas, mais chances de êxito haverá diante de um mundo complexo e em constante mudança, onde “é necessário absorver novas ideias, analisar e interpretar informações, aplicar conhecimentos [...] e desenvolver formas sistemáticas de pensamento e raciocínio” (ROZAKIS, 1998, p. 4).

Portanto, é com o pensamento voltado à exigência da sociedade por conhecimento e sabedoria – com vistas à realização de certa ideia de desenvolvimento do potencial humano – e aos documentos que orientam o fazer educacional, que o professor, conforme exposto, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, deve empregar seus esforços na formação de um cidadão capaz de orientar suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo (BRASIL, 2000, p. 66). Isso deve ocorrer por meio de uma formação voltada para a construção de identidades comprometidas com a busca da verdade, a qual requer aquilo que é nomeado e destacado como a capacidade de aprender, e que “é a única maneira de alcançar os significados verdadeiros com autonomia” (BRASIL, 2000, p. 67). Em suma, ainda nas palavras do documento acima, o qual não deve ser pensado como dissociado dos outros Parâmetros que também servem como referência para a reflexão sobre os objetivos da educação em nosso país, a identidade autônoma “precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social”. (BRASIL, 2000, p. 66-67).

Por sua vez, os esforços na experiência formativa que conduzam a esse conhecimento e ao desenvolvimento dessas competências, não devem ser vistos apenas como viabilizadores da realização de um aluno, mas da realização do próprio professor. A resposta positiva do aluno é um indicador de sucesso daquele que o ensina. Assim, os dois não estão separados, pois respondem nesse processo à expectativa do desenvolvimento da humanidade como um todo e do aperfeiçoamento que dela se espera.

•
• •

No entanto, esse quadro tão bem pintado, onde tudo é pensado com vistas à perfeição, pode ser borrado. Basta que surja no horizonte do professor, ou de um aluno em formação docente, algo para o qual ele não estava preparado, algo para o qual os parâmetros e os referenciais curriculares – ao menos aqueles tomados como base de seu planejamento pedagógico – não se voltavam. Pense na hipótese de, em uma disciplina obrigatória de um

curso de graduação em licenciatura⁴, esse professor ser convocado a pensar em um aluno diferente da maioria – aquele identificado como especial – e em uma intervenção pedagógica que atenda à especificidade desse aluno no contexto da escola regular, em companhia dos outros colegas, considerando o planejamento a ser desenvolvido para a turma como um todo. Pense que esse professor em formação⁵, enquanto aluno dessa disciplina, deve entregar algo como resultado da aprendizagem ao seu professor. Isso medirá sua capacidade, seu conhecimento adquirido, isso o aprovará ou não ante seu grupo, o fará ou não reconhecido por eles.

Ocorre que pode se colocar entre ele e a realização dessa tarefa nada menos que o espanto, a perplexidade. Pois, como fazer a transposição? Como deixar para trás o seguro caminho do conhecimento, da certeza, e enfrentar a trilha do incógnito, do indeterminado? Se antes o processo vinha sendo pensado com vistas à formação ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno (BRASIL, 2000, p. 10), o que fazer agora? Como pensar a realização de uma intervenção pedagógica em um cenário onde o *especial* não tem uma conotação positiva? Além disso: Como pensar essa intervenção sem a desvincular do projeto de aperfeiçoamento da humanidade que habita a educação? Qual o propósito e o significado dessa intervenção?

Talvez o termo *especial*, bem como outras nomenclaturas – como deficiente, cego, surdo, superdotado, autista – que nomeiam esse como aluno diferente da maioria, em nada ajude nessa compreensão. Talvez o professor, naquele momento ainda aluno de uma disciplina universitária de caráter obrigatório, se pergunte: O que essa educação especial quer mesmo? Qual sua finalidade? Quais os princípios que a sustentam? E diante de uma resposta que não surge, então questione: Quem é o aluno *nessa* educação que parece se arrogar como outra? *Quem é o outro na educação especial?*

Qual a relevância dessas questões? Será que, em algum sentido – para lembrar as linhas que abrem esta pesquisa – elas dizem algo sobre esse segredo da perfeição da natureza humana que se esconde no próprio problema da educação?

⁴ Referência à disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais (EDU01013), de caráter obrigatório em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Essa disciplina foi cursada pelo autor deste texto no semestre 2011/2, o que explica a forte referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio nesta Introdução.

⁵ Nesta Introdução, a figura do aluno de licenciatura aspirante a professor e a daquele que já exerce alguma atividade docente se misturam, pois ambas refletem, de certo modo, a característica do alunado da disciplina antes referida.

*Iacta alea esto*⁶, dizemos, pois a tarefa está posta. E ela não se resume à atividade requerida a um aluno de licenciatura que se pretende professor; tampouco a situações previsíveis e finitas que se colocam nesse desafio permanente que constitui a educação, em qualquer área do conhecimento. A tarefa de pensar o outro na educação especial não se coloca aqui apenas como uma política de governo, ou resultado da adesão a um pacto global, ou mesmo do exercício de um ideal. Mas, como tarefa irrecusável do professor, onde o ensinar está fundamentalmente imbricado com a ideia, por alguns tomada como compromisso ético, de possibilitar e contribuir para que todos desenvolvam suas capacidades, dando a seus atos significado e importância social.

O presente estudo – vinculado à Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul – constitui-se como tentativa de compreender e buscar, mesmo que provisoriamente, respostas às questões até aqui colocadas. Seu método de pesquisa corresponde ao de uma investigação conceitual, de viés filosófico, que se pretende, de certo modo, a serviço de uma investigação ético-pedagógica. Busca-se, assim, manter em destaque a subjetividade da relação pedagógica e afirmar o lugar fundamental do outro, bem como a necessidade de reflexão sobre essa questão em um processo que se mostra como intersubjetivo por excelência.

Pensar *o outro na educação especial*, por sua vez, nos leva ao tema do reconhecimento. Deriva desse tema tanto uma política de reconhecimento⁷, como uma teoria que “é atualmente geradora de uma grande variedade de inquéritos e investigações em domínios que compreendem ontologia e epistemologia, filosofia moral e política, teoria social, teoria da ação, filosofia do direito, antropologia filosófica e história da filosofia” (AMBUSCH e ZURN, 2010, p. 1). Nessa perspectiva, a aposta é de que a investigação sobre o reconhecimento – principalmente em razão do que entendemos como sua estreita relação com noções ou conceitos caros à nossa racionalidade, e que ilustram certa ideia da natureza e das capacidades humanas, tais como identidade, autonomia e autorrealização – pode nos oferecer um poderoso *insight* para pensarmos o que está em jogo na educação especial.

Desde já se avisa ao leitor que este estudo não pretende, no entanto, defender, propor, ou mesmo operar com um conceito de reconhecimento válido de modo incondicional e muito

⁶ “Deixe que a sorte seja lançada”. Brado atribuído a Júlio César, no momento em que atravessou o Rubicão, rio que marcava as fronteiras da Itália e que, portanto, nenhum comandante poderia atravessar armado sem tornar-se inimigo de Roma.

⁷ Expressão cunhada a partir de *The Politics of Recognition*, texto de 1992, do filósofo canadense Charles Taylor.

menos universal. Tendo em mente a constatação de Paul Ricoeur (2006, p. 9), quando se refere ao sentimento de perplexidade experimentado em relação ao *status* semântico desse termo no discurso filosófico, e também em nossa linguagem cotidiana – onde sua polissemia e equivocidade transitam –, o que se pretende é uma exposição não totalizante, tampouco sistemática, de respostas contemporâneas a uma abordagem moderna sobre a questão do reconhecimento, abrindo-se o caminho para que esse conceito possa vir a ser pensado e discutido no âmbito desta pesquisa.

Ou seja, deve ficar claro de antemão que não pretendemos mostrar “o que o reconhecimento realmente significa”, “o que é reconhecer”. Nesse sentido, as palavras a seguir soam como uma espécie de lembrete ao nosso trabalho e uma ilustração, para o leitor, do espírito que subjaz ao nosso esforço e ao nosso objetivo:

Em filosofia, sentimo-nos forçados a olhar para um conceito de certo modo. O que eu faço é sugerir, ou mesmo inventar, outros modos de olhar para ele. Eu sugiro possibilidades em que você não tinha previamente pensado. Você pensou que havia uma possibilidade, ou duas no máximo. Mas eu fiz você pensar em outras. Mais que isso, eu fiz você ver que era absurdo esperar o conceito se conformar a essas estreitas possibilidades. (MALCOLM e WRIGHT, 2001, p. 43)

Para que a ideia de reconhecimento possa vir a ser pensada no contexto da educação especial, empreenderemos uma investigação tendo como pano de fundo uma fenomenologia do sujeito, o qual tem desde sua origem a intersubjetividade como algo que o constitui. Uma subjetividade interpelada, provocada, tensionada, muitas vezes perturbada no embate permanente com o outro, com o que lhe é diferente, estranho. Assim, se a educação – seja ela especial ou comum – tem por princípio movente a questão da interação entre o eu e o outro, cabe-nos inevitavelmente tematizar o outro na educação especial e buscar conhecer possíveis contribuições da ideia de reconhecimento para a reflexão nesse campo.

Uma abordagem de base fenomenológica tem seus propósitos. Fazendo uso das palavras de Hermann (2014, p. 81), o propósito, em certo nível, é o de evitar os equívocos advindos de considerar o outro a partir de um processo de identificação, ou de um modelo objetivo. Para isso, procura-se pensar o outro como ele nos aparece no plano da experiência. Em outro nível, que se funde com o primeiro, o propósito é o de pensar alternativamente a um quadro referencial onde podemos ser vistos como fiéis depositários de uma dificuldade histórica constitutiva em reconhecer aquilo ou aquele que escapa à idealização, que não conhecemos, ou sobre o qual não estamos certos. E muitas vezes parece que só estamos certos

sobre nós mesmos, nossos pensamentos, nosso mundo interior. Nesse contexto, o reconhecimento pode ser visto como herdeiro direto de certa teoria do conhecimento, mas também de suas dificuldades, onde:

O ponto de partida decisivo é a separação e oposição alma e corpo (homem e mundo, ativo e passivo, vivo e morto, sujeito e objeto), que traz consigo uma aporia: como pode o sujeito atingir, captar, apreender o objeto? [...] e, então, pergunta-se: como o dentro capta o fora? É possível o conhecimento, o saber? Como? Em que medida? Sob quais condições? Surge assim o chamado “problema da ponte”, quer dizer, da passagem, da mediação ou da intermediação entre sujeito cognoscente e objeto conhecido, entre homem e mundo, entre alma e corpo. (FOGEL, 2002, p. 90)

Então, a transposição do problema do conhecimento dos objetos, das coisas, para a dimensão do conhecimento – e do reconhecimento – do outro apenas radicaliza a questão. Pois, se a questão do conhecimento, e sua teoria, está “a serviço da realização do ideal moderno de verdade, ou seja, está empenhada em fazer cumprir a *certeza* como critério de verdade, como *medida* de realidade” (FOGEL, 2002, p. 91), o que sobra para a questão do reconhecimento, com o seu tão complexo e inquietante objeto a ser conhecido e reconhecido?

É em uma tentativa de enfrentamento da dissonância entre o nosso desejo e a realidade que se impõe, da perplexidade imposta pela presença desse outro que parece não se deixar capturar por certa racionalidade, que tentaremos atravessar a ponte ou construir uma. Para, em algum momento, trazer o sujeito a um solo diverso do até aqui pisado. Uma vez que a questão do outro – mais especificamente do reconhecimento do outro na educação especial – é para nós maior e mais importante do que aquelas colocadas em relação aos obstáculos do conhecimento ou do reconhecimento, por um sujeito, de um objeto. E o quão irônica e perversa essa analogia possa parecer, apenas mostra o potencial moral e ético de uma investigação dessa natureza, vinculando a questão da alteridade às situações concretas em que ela é vivenciada; com efeitos, como pretendemos indicar, não apenas nos campos da moral e da ética, mas também do agir pedagógico.

No esforço de buscar elementos para a reflexão sobre *o outro na educação especial* conduzimos o estudo da seguinte forma. No Capítulo 2, apoiados em textos de pensadores como Isaiah Berlin e Charles Taylor, buscamos compreender, a partir da história das ideias, o surgimento da educação especial. Para isso, trabalhamos a hipótese desse surgimento como consequência do advento da Modernidade e de seu ideal humanista. Portanto, imbricado com todas as dicotomias e dualismos que dão corpo a esse projeto, implicando, em última instância, em um mundo partido, fundamentalmente, entre *o self* e o outro.

O Capítulo 3 pode ser lido como *nuance* do primeiro. Nele, destacamos a ideia de como se dá, na Modernidade, o estabelecimento do primado da subjetividade e a construção de uma identidade moral. Procuramos mostrar que disso resulta uma corrente de dicotomias que funcionam como dispositivo para o controle, para o domínio do *self*, e que dão uma dimensão problemática à questão do outro. Mantendo o diálogo com os principais interlocutores do primeiro capítulo, mas introduzindo a *nuance*, principalmente, a partir de pistas deixadas por autores como Derrick Armstrong e Carlos Skliar, damos indicações de como essa problemática se desenvolve no âmbito educacional, intersubjetivo por excelência, mas principalmente naquele nomeado como especial, onde defendemos que a questão do outro é potencializada. Esses dois registros – o da Modernidade como fato histórico e da Modernidade como experiência subjetiva – orientam de modo geral a construção da pesquisa e dão forma a um primeiro tempo de leitura, com indicações dos possíveis desdobramentos da questão do outro na educação especial. Em resumo, a Modernidade como fato histórico engendra formas de pensar, de representar, de construir categorias, instituições, padrões. Como experiência subjetiva, tem por efeito formas de lidar, de narrar, de compor (ou não) com o outro, bem como de tentar explicar quem é esse outro.

No Capítulo 4 introduzimos aquilo que consideramos chave de leitura para refletir sobre a questão deste estudo. Trata-se do tema do reconhecimento, a partir da filosofia hegeliana. Como observa Robert Williams (1992, p. 1), apesar de carregar o peso do cartesianismo e parecer capturado pelo solipsismo, o idealismo alemão, em particular nos pensamentos de Fichte e Hegel, já traz à tona o tema da intersubjetividade, sob a rubrica do reconhecimento (*Anerkennung*). Desse modo, procuramos mostrar não apenas como a dialética do reconhecimento apresentada por Hegel vai de encontro ao primado da subjetividade e tenta responder a esse abismo colocado entre o *self* e o outro, mas indicar porque o tema do reconhecimento passa a ocupar lugar de destaque na tradição filosófica pós-hegeliana, integrado à corrente de pensamento que fez da intersubjetividade seu problema fundamental, como podemos ler, por exemplo, em trabalhos de Charles Taylor e Axel Honneth. Aliás, não parece ser por acaso que o trabalho seminal deste último, *Luta por reconhecimento*, de 1992, surge em um período descrito como de recente interesse no reconhecimento, em parte consequente da emergência do outro, não simplesmente como problema da intersubjetividade, mas como problema que ameaça minar a filosofia como essa é tradicionalmente concebida (WILLIAMS, 1992, p. 1-2). Essa ameaça, que não se restringe à filosofia, mas se direciona a ela como produto de um movimento maior e abrangente – o projeto moderno – representa a força do tema da intersubjetividade, do outro e do

reconhecimento, e leva um olhar mais crítico à sua relação com categorias tais como identidade, autonomia e dignidade, pelas quais, dentre outras, esses autores se deslocam em seus textos, e que são caras à nossa cultura, como procuramos mostrar no Capítulo 5.

Seguindo principalmente a abordagem de Charles Bingham – o qual, em *Schools of Recognition*, se apropria do tema hegeliano do reconhecimento para defender a importância de um discurso dessa natureza no âmbito educacional – e também levando em conta escritos de outros autores preocupados e envolvidos no debate contemporâneo sobre inclusão e educação especial procuramos, no Capítulo 6, mostrar como questões de reconhecimento são questões de escolaridade e educação. E mais, como pela lente do reconhecimento podemos ter uma visão perspicua para avaliar como se dão as relações no meio escolar, e os possíveis impactos dessas relações na subjetividade dos alunos, seja em escolas comuns ou especiais.

No Capítulo 7, tentamos responder à questão central deste estudo a partir de uma pergunta preliminar: Como opera o reconhecimento na educação especial? As perspectivas abordadas são a da caridade, a médica e a político-legal, de viés inclusivo, as quais sintetizam os modos de reconhecer e permitem, se não um vislumbre sobre o outro na educação especial, ao menos a compreensão de que aí jaz um problema da natureza humana, por mais difícil que seja falar dele.

2 PARTIÇÃO DO MUNDO

O que é *valor*, o que é *certo*, o que é *homem*, são questões muito perigosas e damo-las por encerradas o mais rapidamente possível. (LYOTARD, 1997, p. 9).

Lyotard abre sua obra, intitulada *O Inumano*, afirmando que “O humanismo administra-‘nos’ (?) lições. De mil maneiras, frequentemente incompatíveis entre si”, mas que tomam “sempre o homem como sendo pelo menos um valor seguro que não necessita ser interrogado” (1997, p. 9). No entanto, podemos pensar que, quanto mais o homem se assume nessa posição, quanto mais se entrega a ela, mais tem de dar conta de sustentá-la. Em vista disso, quanto mais essa assunção for genuína, não fruto de uma grande construção social ou elaboração pessoal, menor o perigo, menor a chance de conflito com o inesperado, ou com aquilo que é por ele negado. Por outro lado, como para aquele que conta uma mentira, a sua sustentação permanente, o que é agregado a cada vez que ela é contada, acaba por se colocar como um crescente problema.

De certo modo, uma importante questão que se interpõe não é que o homem tome certas lições que o coloquem como um valor seguro e, por essa razão, não necessite ser interrogado. Mas, que ele as incorpore e faça dessa ideia uma espécie de porto seguro porque não deseja ser interrogado. Se o homem assume essa postura é porque talvez, ao menos aparentemente, ela seja interessante, confortante. Contudo, ao construir certas verdades sobre si, ao erguer certos edifícios que supostamente dão conta do que é ser humano, ele se coloca diante de possíveis desafios. E esses desafios podem se apresentar tão grandes quanto grandes forem os edifícios construídos.

Pensar o outro na educação especial é um desses desafios, o qual se coloca em meio a esse jogo de forças que se dá entre aquilo que consideramos a imperfeição e a perfeição, o inumano e o humano, o real e o imaginário, o desejo e a vontade, o irracional e o racional. É de uma árvore que é plantada na modernidade, onde essas dicotomias, dentre outras, ganham maior contorno e força, que o fruto da educação especial cai. Conforme destaca Derrick Armstrong (2003, p. 8), “os problemas endereçados pela educação especial são problemas modernos; as necessidades que ela identifica são necessidades modernas”.

Isso significa lembrar que os termos “educação” e “especial” (e correlatos desse último, como deficiente e anormal), nem sempre estiveram sob as mesmas aspas. Além disso, a junção dos dois sob um único termo – uma convenção relativamente recente, estabelecida apenas no fim do século XIX – não pode ser compreendida sem considerar que os princípios

que moldam a educação especial remontam, em grande parte, ao pensamento iluminista. Assim, se essa relação não é estabelecida, as origens da educação especial podem ser mal interpretadas, em vez de fundamentalmente atreladas a um quadro referencial que pode ser resumido nas seguintes palavras de Isaiah Berlin (2002, p. 293):

O que todo o Iluminismo tem em comum é a negação da doutrina cristã central acerca do pecado original, acreditando em vez disso que o homem nasce inocente e bom, ou moralmente neutro e maleável pela educação ou pelo ambiente, ou, na pior das hipóteses, com profundas deficiências, mas capaz de um melhoramento radical e indefinido pela educação racional e por circunstâncias favoráveis [...]

Nesse contexto, respostas como as de John Locke em *Pensamentos sobre a educação*, de 1693, bem como as de Jean-Jacques Rousseau⁸, em *Emílio*, de 1762, podem ser vistas como paradigmáticas para o pensamento educacional. Uma vez que o homem nasce inocente e bom ou moralmente neutro e maleável pela educação ou pelo ambiente, a questão principal versará sobre aquilo que a criança e o jovem devem se tornar e sobre como alcançar esse resultado. Pois,

[...] se o entendimento humano deriva da experiência, então os indivíduos tornam-se aquilo que é impresso na sua natureza. Por extensão lógica, o debate filosófico sobre as origens do entendimento humano torna-se um debate sobre o que eles podem e devem tornar-se” (RICHARDSON e POWELL, 2011, p. 59).

No entanto, cabe observar, esses debates que tematizavam a educação não a tinham necessariamente como preocupação genuína. Posto de outra maneira, não era a questão da educação que movia a investigação, mesmo que essa se colocasse de certo modo como seu tema. Em um sentido fundamental, o objetivo era mostrar como o pensamento iluminista tinha expandido a investigação sobre o potencial humano, pretendendo responder, em um nível mais amplo, à questão da perfectibilidade humana, projeto retomado por Kant em *Sobre a Pedagogia*. E até mesmo a oposição de um movimento como o Contra Iluminismo, que pretendia atacar ideias tais como a proclamada autonomia da razão humana e o enaltecimento dos métodos das ciências naturais, não deixou de apresentar certa convergência com o pensamento iluminista. Como no caso do expressivismo romântico, e sua defesa de que cada

⁸ Aqui tomamos Rousseau como um dos teóricos do Iluminismo, o que não é ponto pacífico para historiadores das ideias. Nesse sentido, tomamos como fundamento o fato de que, embora esse tenha tecido críticas ao movimento iluminista, sempre as fez apelando, em última instância, à razão como argumento.

indivíduo possuía profundezas interiores que o faziam único, com uma forma particular de ser, uma voz interior que deveria ser expressa e ouvida. O que nos permite, por seu turno, destacar como de grande importância o fato de que, mesmo diante de certa oposição, algumas ideias pudessem ser tomadas como ponto pacífico entre esses movimentos. Pois, se por um lado haviam profundas diferenças entre esses, também havia um grande consenso sobre pontos importantes, fundamentais, formando um conjunto de princípios que respondia pela possibilidade da realização humana. Esse “conjunto de princípios universais e inalteráveis governava o mundo para os teístas, deístas e ateístas, para os otimistas e pessimistas, para os puritanos, para os primitivistas e aqueles que acreditavam no progresso e nos frutos mais ricos da ciência e da cultura [...]” (BERLIN, 2002, p. 276).

Todavia, se dentro das fronteiras escolásticas o debate encontrava certa unidade em seus princípios, na esfera prática as dificuldades impostas ao pensamento iluminista foram mais contundentes, e endereçaram questões que estabeleceram relações fortes com o surgimento da educação especial. Essas dificuldades se apresentaram não por meio de uma teoria contrária à razão e aos direitos individuais, como por exemplo, no *Contra Iluminismo*, mas sim por meio de uma realidade prática que questionou o primado da razão e do exercício de direitos por meio de seu próprio uso. Por sua vez, isso requereu respostas à questão da educabilidade no que se refere a casos empíricos, entre eles os de indivíduos e grupos tais quais os loucos, os cegos e os surdos (RICHARDSON e POWELL, 2011, p. 26). Essas respostas se apresentavam sob uma questão ainda maior: a possibilidade de esses indivíduos participarem na sociedade do mesmo modo que os outros, nomeadamente normais, e como isso se relacionava à expectativa criada em relação ao homem, naquela formação social, onde certos aspectos então passavam a definir algo ou alguém, agora tomado como diferente dos demais, como anormal.

Nesse novo contexto social, nesse tempo moderno onde a luz da razão humana passa a substituir de modo premente a luz de Deus, onde o homem começa a buscar sua maioridade, se colocando por meio do pensamento racional como seu próprio guia, é a ele que cabe então a tarefa de lidar com aquilo que antes pertencia a um universo insondável. O que antes da Idade Moderna “não era um problema principal, nem visto de qualquer maneira *especial*⁹, [...] simplesmente parte do lote da miséria humana” (ARMSTRONG, D., 2003, p. 9), portanto passível de piedade ou punição, passa a exigir resposta. É tomando emprestado o texto

⁹ Grifo nosso.

foucaultiano¹⁰, que essa passagem da época das trevas para a luz, o desafio, e certo tipo de resposta que surge no horizonte moderno é retratada:

A imagem da ‘Nau dos Loucos’, velejando nas águas entre os países, sempre ameaçadoramente às margens, ‘simbolizou toda uma inquietude, soerguida subitamente no horizonte da cultura europeia, por volta do fim da Idade Média’. A ameaça externa de extinção foi transformada em uma ‘forma contínua e constante da existência’, ‘um sutil relacionamento que o homem mantém consigo mesmo’. Alteridade se tornou uma parte da individualidade, não algo separado e distinto, mas algo que só tinha significado nos termos de, e ameaçadoramente como uma parte do *self*¹¹. ‘Normalidade’ não era mais definida pela certeza da ordem social e religiosa, mas pelo domínio do *self*, pela contenção do desejo, pelo controle do que estava dentro, pela segurança contra o que alguém poderia ter sido ou poderia no futuro se tornar. Insanidade e deficiência não eram mais ‘fatos da vida’ os quais significavam diferentes elementos do mesmo conjunto social, mas foram reconstruídos dentro da vida de todos; eles foram os marcadores, os símbolos da vulnerabilidade e da alienação social que todos nós enfrentamos. (ARMSTRONG, D., 2003, p. 9-10).

Muito está contido na citação acima. Em primeiro plano, um longo processo histórico (tomado neste texto de forma mínima). Um processo que mostra como a sociedade se transforma pelo próprio desejo e ação do homem. Mas, que paga um preço por se alçar para além das trevas medievais e fazer de uma ideologia humanista/racionalista o seu discurso: o preço de ser lançado em um campo dinâmico onde, à luz do conhecimento e do (auto) esclarecimento, o processo civilizatório se desdobrará para dar conta de certas relações estabelecidas, por esse próprio processo, como oposições. Pois, não é apenas o termo *normal*, derivado de *norma*, que surgirá no século XVIII e será incorporado gradativamente à linguagem popular a partir de vocábulos específicos das instituições escolar e sanitária; estas, por sua vez, vinculadas ao projeto revolucionário francês (BUENO, 2003, p. 168). Outros termos – como *bárbaro*, identificado desde a Antiguidade com a ideia de estrangeiro, mas ainda sem conotação deveras negativa até esse período – serão ressignificados a fim de manter firme os princípios de um novo tempo e a ideia de homem então defendida,

¹⁰ As expressões entre aspas foram retiradas, por Derrick Armstrong, da obra *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*, de Michael Foucault. A tradução dos trechos, por sua vez, respeitou a tradução em língua portuguesa dessa obra, intitulada *História da Loucura na Idade Clássica*, Editora Perspectiva, 1978.

¹¹ Nossa opção por não traduzir o termo “self” neste texto encontra amparo em outras traduções, principalmente de cunho filosófico, que optam pela manutenção da grafia original, como na tradução da obra do nosso principal interlocutor nessa passagem, Charles Taylor, bem como pelo fato de que uma definição consensual do termo é justamente objeto de discussão no cenário filosófico. Como destaca esse filósofo, certa confusão ocorre pelo fato da “própria ideia de ter ou ser “um *self*”, de o agir humano ser essencialmente definido como “o *self*”, é reflexo linguístico de nossa compreensão moderna e da reflexão radical que ela envolve. (TAYLOR, 2013, p. 231)

produzindo, nas palavras de Joel Birman (2002, p. 129), uma “partição do mundo”. Sedimentadas fundamentalmente pelo par “civilização e barbárie”, onde a barbárie é enunciada como “o *Outro* do ideário da civilização” (BIRMAN, 2002, p. 128), oposições como “Bem e Mal”, “belo e feio”, “primitivo e cultura” estabeleceram, portanto, uma forte hierarquia de valores e

[...] passaram a se inscrever positiva e negativamente nestas formas de subjetivação. Da atração à repulsão, passando sempre pelo cheiro, pelo nojo e pelo asco, nos quais o limpo e o sujo como marcas diferenciais estavam certamente sempre presentes, certas afetações passaram a marcar profundamente estas formas de subjetivação. (BIRMAN, 2002, p. 128-129).

Tentando lidar com a tarefa de resumir esse grande e complexo quadro, a partir de certa postura de observação que interessa ao argumento deste texto, pode-se dizer que ao dar cada vez mais corpo ao seu projeto moderno, ao enaltecimento de certo tipo de homem, a humanidade se viu diante do dilema de dar conta daquilo que era indesejado ou não se adequava a certa imagem por ela construída, mas que não poderia mais ser interpretado à luz de uma ideia de pecado ou de uma teoria divina, como, por exemplo, a da Predestinação. Aceitar o determinismo e a miséria humana, se incluir em certo sentido nela, seria um golpe forte para a humanidade que se pretendia estabelecer, então legitimada por uma retórica da razão e um ideal de perfectibilidade. Restou certa aproximação, cautelosa, desse outro, o diferente, para tentar compreendê-lo e o explicar; para controlá-lo e não o temer; para afastar o perigo daquilo que alguém poderia ter sido ou se tornar.

O desdobramento disso é que os degenerados deveriam ser excluídos do campo social, seja de maneira provisória seja definitiva, dependendo isso da possibilidade de regulação terapêutica de reversão do processo em causa. Isso porque não existiria neles qualquer positividade, mas apenas negatividade. Poderiam assim comprometer seriamente o futuro da espécie humana. O adestramento terapêutico deveria ser a proposição inicial para estes seres. Se não funcionasse como se esperava, em função das máculas irreversíveis da degeneração, deveriam ser pura e simplesmente excluídos do espaço social, definitivamente. (BIRMAN, 2002, p. 133).

Como a insanidade e a deficiência não eram mais simples fatos da vida, tiveram de ser reconstruídas dentro de nós, por meio de uma tentativa de incorporação intelectual e moral

desse outro, com vistas ao tratamento do que podia ser tomado como doença¹². Esta por sua vez, se não podia ser tratada, erradicada, ao menos teria de ser controlada. Como bem ilustrado, o deficiente não estava mais nas mãos da Inquisição; estava entregue, em vez disso, às mãos de uma medicina moral (MARQUEZAN, 2007, p. 83). Neste ponto, algo deve ficar claro, pois se constitui como premissa fundamental, e dá a tônica de um conflito que ainda nos acompanha: “A Modernidade não era, e logicamente não poderia ser, sobre exclusão” (ARMSTRONG, D., 2003, p. 10). Assim, lembrando o texto de Lígia Amaral, em sua alusão aos trabalhos de Hércules para abordar o enfrentamento da deficiência, “Hércules não mata o animal e sequer o fere – simplesmente domina o ‘perigo’, segurando-o por seus próprios chifres” (AMARAL, 1995, p. 112), o que “representa uma tentativa de não negar o outro, e sim fazê-lo conhecido; um procedimento de demarcação de suas características de identidade e de suas diferenças para torná-lo interpretável e passível de dominação”. (MARQUEZAN, 2007, p. 145)

Domínio, controle, administração. Algo que, mesmo sem aparentar, ironicamente pode combinar com expressões do tipo “somos todos desviantes”, “somos todos diferentes”, “somos todos iguais”. E que disfarçam em um tempo histórico deveras longo, uma interrelação entre partição do mundo e alienação social. Um mundo partido entre o eu e o outro, entre nós e eles. Resultado de um pensamento alienado, mas também estímulo para ele. E onde o isolamento do diferente, mesmo velado, é tomado como dispositivo de garantia da ordem e de uma preciosa lógica instaurada, que busca, mesmo em meio a algumas inegáveis boas razões, apaziguar a finitude humana.

No caso dos loucos, figuras marcadas pela irreversibilidade da conduta anormal (BUENO, 2003, p. 169), com toda a conotação moral negativa associada à involução, não parecia haver muito a fazer. Pode-se dizer que a Idade das Trevas se encerrou, mas esses sujeitos continuaram como bodes expiatórios, carregando os nossos pecados. Neles, a doença era a representação do Mal por excelência. Portanto, algo que se distanciava de um estado natural ou de uma neutralidade humana a ser educada com vistas ao Bem.

Situação um pouco diferente, por sua vez, era a experimentada por deficientes como os cegos e os surdos, onde havia “alguma perspectiva de recuperação ou, pelo menos, de minimização do ‘mal’” (BUENO, 2003, p. 170). Uma perspectiva que culminou na criação de instituições com características parcialmente distintas dos hospícios, mesmo que ainda mantenedoras de uma lógica segregacionista e, mesmo involuntariamente, institucionalizante.

¹² Ao longo deste estudo, a insanidade, a loucura e a deficiência não são figuras equivalentes, contudo, se equiparam ao tratarmos sobre aquilo que foge aos ideais de normalidade.

Pois, se a função desses internatos era a “de proporcionar a crianças com evidentes alterações, tais como a surdez e a cegueira, acesso à cultura socialmente valorizada, bem como de proporcionar o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades necessárias a uma vida relativamente útil” (BUENO, 2003, p. 170), isso acabou, ao mesmo tempo, por mantê-las “convivendo com seus ‘iguais’, protegidos contra aqueles que não lhe compreendem, isto é, criando uma cultura própria em que a instituição total, mais do que sua algoz, é encarada como sua aliada” (BUENO, 2003, p. 175). E não apenas sua.

Aqui, as figuras do louco, do cego e do surdo mostram como o entendimento humano sobre os considerados diferentes já implicava a estipulação de categorizações, abordagens e instituições para o atendimento de suas especificidades, lógica ainda muito presente em nossos dias. Havia preocupação, e mesmo curiosidade, em relação às possibilidades de serem incorporados, acomodados, à sociedade e à cultura de acordo com sua proximidade de certo padrão de normalidade. Inclusive havia, pode-se dizer, julgamentos *a priori* sobre quais casos, dentre esses e outros, eram passíveis de algum processo educativo. Julgamentos que encontraram oposição em algumas iniciativas, como a do caso paradigmático de Victor – o menino selvagem de Aveyron – e dos esforços de Jean Itard, que acabaram por dar maior abrangência ao projeto educacional moderno, contribuindo para o que mais tarde seria nomeado *educação especial*, ao abordar “o problema prático da possibilidade de educação do selvagem em um campo [...] chamado de *médico-pedagógico*” (BANKS-LEITE e SOUZA, 2000, p. 58).

Aliás, de modo diverso dos casos dos cegos e dos surdos, nos quais a incorporação pode ser pensada predominantemente a partir de um propósito de natureza intelectual, no caso do menino Victor podemos pensá-la como predominantemente de natureza moral, mesmo que esses dois estejam vinculados. Pois, se do ponto de vista intelectual “o aparecimento do selvagem é a ocasião esperada pelo estado dos conhecimentos na época das Luzes para interrogar uma positividade sobre as questões que tantos selvagens anteriores deixaram sem resposta” (LUÍS, 2000, p. 52), do ponto de vista moral “o menino selvagem vem, pelo viés da história, mostrar o selvagem do homem civilizado, o *lupus homini*, segundo a fórmula hobbesiana [...]” (LUÍS, 2000, p. 53), mas tomado, no projeto de Itard, e por essa razão paradigmaticamente, como o selvagem educável.

A fórmula hobbesiana, aliás, é muito demonstrativa. Uma vez que não apenas põe em evidência o caráter selvagem, bárbaro, que também nos constitui e se pretende apagado por uma educação moral, mas permite refletir sobre o lobo no homem que não se apaga mesmo diante de um discurso racionalista e civilizatório. Itard, em seus relatórios, o descreve como

“uma mão, mais disposta do que acostumada ao crime” (ITARD, 2000, p. 156), que se volta contra a barbárie que a inquieta, a assusta. Uma mão criminal que pode ser vista não apenas como “um signo metonímico do estado de civilização que contrapõe ao idílico estado selvagem” (LUÍS, 2000, p. 55). Mas, como uma mão que responde, nem que seja por meio do fechamento de um cadeado, do levantamento de uma cerca, ou da construção de um muro, a uma deficiência que “jamais passa em ‘brancas nuvens’, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza” (AMARAL, 1995, p. 112).

Sob diferentes disfarces, a partição do mundo continua a ser realizada. E não está apenas em jogo se isso se dá por meio da distinção entre civilizados e bárbaros na Antiguidade; ou da identificação e separação entre normais e anormais por uma ciência médico-pedagógica, a qual sustentou uma pedagogia científica preocupada com a higiene da população, e que se processou, em alguns casos sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária¹³ (KASSAR, 2013, p. 38-41); ou, se essa partição se dá por um modo aparentemente mais digno, como no discurso muito atual de reivindicação e concessão de direitos. Esse, mesmo na forma da lei, nem sempre consegue disfarçar certo viés caritativo e assistencialista (KASSAR, 2013, p. 54) que por vezes o impregna, tampouco a ideologia que o subjaz. Aliás, um discurso que se apresenta por meio de “um texto constituído de capítulos, artigos, parágrafos e alíneas, vazado na terceira pessoa do singular; [...] não parecendo ser escrito por pessoas históricas” (MARQUEZAN, 2007, p. 18), com sentidos possíveis que “parecem ser todos evidenciados por um efeito ideológico que produz a ilusão de que o enunciado quer dizer o que realmente diz” (MARQUEZAN, 2007, p. 9).

Tendo como pano de fundo a história das ideias, o que está em jogo também, nessa reflexão, é a partir de que tipo de pensamento as perspectivas que deram origem e hoje circunscrevem a educação especial vieram a se constituir¹⁴. Além disso: como, mesmo diante de toda uma aparente conotação ética que esses discursos pretendem carregar na tentativa de lidar com a diferença, um obstáculo, muitas vezes na forma de mal-estar, permanece. Como alude Hermann (2014, p. 154),

Movimentos pedagógicos diversos, desde a Escola Nova, reafirmam a necessidade de atender às diferenças sem, contudo, dimensionar o problema de forma adequada. Tais iniciativas fazem parte de nosso ideário, mas não apreendem o problema da alteridade, porque esbarram em dificuldades

¹³ Como no caso do Brasil, conforme relatado pela pesquisadora citada.

¹⁴ As perspectivas que entendemos que deram origem e circunscrevem a educação especial serão abordadas no Capítulo 7.

estruturais, “entulhos”, [...] em que o outro e a diferença ficam referidas a um critério de normalização.

Os “entulhos” eram algo que a construção do projeto iluminista deveria ter dado conta. Contudo, eles permanecem em nosso caminho até os dias atuais. Talvez, isso ocorra em razão de certa lógica pela qual ainda estamos aprisionados, onde alguns dualismos parecem inevitáveis, mesmo que tenham sido criados pelo próprio homem. Uma dificuldade que decorre, possivelmente e em parte, de uma subjetividade moderna que se constitui no duplo registro da interioridade e da reflexão sobre si mesmo. E que teve de dar conta, em certo momento histórico que perdura, daquilo que não se adequava a sua identidade, bem como dar sustentação a certa noção de identidade, sob o risco, em caso contrário, de um desmoronamento do próprio edifício moderno. Os efeitos desse movimento incontestavelmente se desdobram no campo educacional, onde a educação não se coloca apenas como uma figura que representa a modernidade; mas que garante a sustentação e fortalecimento do discurso moderno.

3 A IDENTIDADE E O BEM

O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que o utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante de sua invocação – e também diante de seu mero desaparecimento; é um jogo – doloroso e trágico – de presenças e de ausências. (SKLIAR, 2003, p. 121).

A citação acima evoca certo jogo de forças que nos constitui, um conflito entre o que está presente e o que queremos ausente. Um jogo que apresenta, mesmo que de modo não explícito, a contradição que nos move. Um jogo que jogamos com o outro e com nós mesmos; com o outro de fora, com o outro de dentro. Um jogo que talvez tenhamos jogado desde sempre. Mas, que possivelmente passamos a jogar com maior disposição e ímpeto, e com argumentos mais refinados e aparentemente sólidos a partir de certo momento. Podemos pensar esse momento em termos históricos, cronológicos, mas também por um viés um pouco distinto, a saber, como uma das grandes experiências subjetivas do homem: a experiência da Modernidade. Isso porque,

Muito além de considerá-la época, período ou era, é possível considerar a modernidade uma experiência que se torna consciente de si mesma, ou uma vontade de existir em relação a uma necessidade ou um esforço para definir e classificar absolutamente todas as coisas. (SKLIAR, 2003, p. 53).

Pensar fazendo uso desses dois registros – o da Modernidade como fato histórico e a Modernidade como experiência subjetiva – pode ser uma forma interessante de reflexão. Pois, é nessa experiência, em meio aos conceitos e oposições por ela evidenciados, bem como envolto por certa ideia de homem que ela historicamente produz, que o sujeito moderno que invade o presente se constitui. Essa constituição se dá, portanto, a partir de uma oposição, de uma orientação dualista, metafísica, do mundo e de si. Uma metafísica aparentemente muito apartada de uma ética ou uma moral, mas, em verdade, impregnada por um pensamento valorativo, implicando uma identidade construída com vistas ao bem, ou seja, uma identidade moral, como veremos a seguir.¹⁵

Nesse contexto, o controle do *self* ao qual Armstrong se refere anteriormente pode ser também assim compreendido: como resposta – de viés metafísico moral – ao sutil

¹⁵ Temos em mente, aqui, o argumento geral de Charles Taylor em *As fontes do self*, o qual será apresentado, resumidamente, e naquilo que nos diz respeito, neste capítulo.

relacionamento entre uma identidade que guarda toda a promessa do potencial humano e uma alteridade que a essa se contrapõe inquietante e permanentemente. Desse modo, procurar entender como se deu a formação da identidade moderna diante dessa promessa é um ato tomado aqui como potencialmente auxiliar para pensar a questão do outro e do que está subentendido em uma lógica identitária e normalizadora, bem como seus desdobramentos para a educação.

Em *As fontes do self*, ao oferecer o seu entendimento sobre “a construção da identidade moderna”¹⁶, Charles Taylor (2013, p. 50) nos informa que há um modo pelo qual nos referimos às pessoas como “seres da profundidade e complexidade necessárias para ter (ou para estar empenhadas na descoberta de) uma identidade”, daquilo que é mais fundamental sobre si, o que equivale a se referir a cada uma dessas pessoas como um *self*. A identidade, por sua vez, é orientada no espaço moral, implicando que a expressividade do *self* se manifeste na medida em que algumas questões nos importam. O *self* constitui-se, portanto, a partir de auto interpretações que se dão em certo universo linguístico (TAYLOR, 2013, p. 53), e é essa a situação original que confere sentido ao nosso conceito de “identidade”, dando uma resposta à questão de quem sou ao definir a partir de onde falo e a quem falo. (TAYLOR, 2013, p. 55)

Pode se dizer que a historiografia da identidade moderna apresentada por Taylor nos oferece ao menos duas teses que convergem com a investigação aqui apresentada. A primeira é a relação entre identidade e moralidade, entre identidade e uma ideia de bem¹⁷, enquanto finalidade à qual me dirijo, do que é bom para mim. Esse movimento relaciona a ideia de *self* com a de autocompreensão, onde certas configurações morais se colocam como um “horizonte de significação”¹⁸ a partir do qual julgo o que é bom, desejável, respeitável, em contraposição ao que assim não considero. Portanto, é a partir desse horizonte que tomo uma posição diante do mundo, definindo o que é relevante para mim. E, dada a intercambialidade entre os termos *self* e identidade – já que “o que sou enquanto *self*, minha identidade, define-se essencialmente pela maneira como as coisas tem significação para mim” (TAYLOR, 2013, p. 52) –, torna-se mais clara a relação entre identidade e moralidade.

¹⁶ Referência ao subtítulo da obra de Charles Taylor, *As fontes do self: A construção da identidade moderna*, 1989.

¹⁷ No decorrer de *As fontes do self*, Taylor caracteriza o *bem* (good) de diferentes modos, seja como um *bem forte* ou como um *bem constitutivo*. A nós interessa, fundamentalmente, o que podemos tomar como a sua noção geral de bem, expressa do seguinte modo: “qualquer coisa considerada valiosa, digna, admirável, de qualquer tipo ou categoria” (TAYLOR, 2013, p. 127)

¹⁸ Aqui fazemos uso da expressão empregada por Taylor, principalmente, em sua obra intitulada *Ética da autenticidade*, de 2010.

A segunda tese é a de que nossa ideia de *self* está ligada, bem como também é elaborada por certo sentido de interioridade, a partir de uma poderosa oposição entre o dentro e o fora. O que não significa que sempre tenha sido e seja assim, uma vez que o peso do que é mais valioso para cada sujeito pode estar em certo momento em oposição ao interior, como na lógica platônica que antecede a Modernidade. Nela, o “*locus* de nossas fontes de força moral fica do lado de fora. Obter acesso ao superior é voltar-se para essa ordem cósmica, moldada pelo Bem¹⁹, e entrar em sintonia com ela” (TAYLOR, 2013, p. 189). O acesso, por sua vez, é possível pelo uso da razão, espécie de canal para alcançar o bem, então representado pelo mundo das ideias. Contudo, se essa lógica é contradita na Modernidade, há algo que permanece fortemente inscrito, o que nos permite pensar a razão, enquanto espécie de instrumento para acessar o bem, como uma figura que inaugura a tradição metafísica e ganha desde então, sob diferentes formas, corpo na história do pensamento ocidental.

A partir da análise de Taylor, pode-se compreender que a grande virada para a interioridade, aquilo que desloca o bem do mundo das ideias para o interior do homem, é dada por Santo Agostinho, quando ele apresenta uma nova linha de desenvolvimento em nossa compreensão das fontes morais (TAYLOR, 2013, p. 175) e, portanto, de acesso ao bem e à verdade, estabelecendo “uma corrente de internalização que participou da construção da identidade moderna²⁰” (TAYLOR, 2013, p. 231), da qual fazem parte Locke, Descartes e outros pensadores racionalistas. A radicalidade de Agostinho está fundamentalmente na adoção do ponto de vista de que “o mundo como o conhecimento existe para mim, é vivenciado por mim ou pensado por mim, ou tem significado para mim” (TAYLOR, 2013, p. 173). A conclusão: não é mais em um mundo das ideias, mas no interior do homem que está o acesso a Deus; a verdade mora no interior. Tanto poder em nossas mãos, ou melhor, em nosso interior, “tornou a linguagem da interioridade irresistível” (TAYLOR, 2013, p. 174).

Mas, o que difere Santo Agostinho de Descartes, seu sucessor nessa “corrente de internalização”? Para Descartes, a razão ainda é o instrumento para acesso à verdade e a Deus. No entanto, agora ela está associada, em primeiro lugar, à sua condição de garantidora de um domínio do homem sobre si mesmo, de um controle de nossas vidas de acordo com certos padrões considerados apropriados e que, ao serem atingidos, possibilitam o acesso à verdade.

¹⁹ Aqui certamente temos um uso de bem que está associado a uma ideia de bom, de verdadeiro, dada a perspectiva platônica da passagem.

²⁰ Cabe destacar que o próprio Taylor não era ingênuo para pensar que estava oferecendo a única, tampouco a melhor ou mais completa explicação sobre o tema. Ele salienta: “Em primeiro lugar, mesmo me mantendo no nível das “ideias”, ou da cultura, sequer mencionei todas as correntes que se fundiram para constituir a identidade moderna (TAYLOR, 2013, p. 259).

O que se tem como resultado desse processo é a revelação de uma postura de desprendimento que o homem passa a adotar, a partir do

[...] ideal crescente de um agente humano capaz de remodelar-se por meio da ação metódica e disciplinada. O que isso requer é a capacidade de adotar uma postura instrumental em relação a suas propriedades, desejos, inclinações, tendências, hábitos de pensamento e sentimento, para que estes possam ser *elaborados*, eliminando alguns e fortalecendo outros, até se chegar à especificação desejada. (TAYLOR, 2013, p. 210)

A ideia de como se processa certo controle do *self* parece aqui ficar mais clara. Ele se dá por meio do desprendimento do homem de certas propriedades suas. E esse desprendimento é induzido pelo entrelaçamento, basicamente, de duas motivações: a busca de um domínio sobre si com certa concepção de conhecimento (TAYLOR, 2013, p. 212). Pois, para dominar a si, há de ocorrer um desprendimento – um deixar ir como se a mim não pertencesse ou constituísse – daquilo que parece se colocar como outro, não adequado, não ajustado, ou desconhecido da identidade, do mesmo, não parecendo se coadunar com a razão, com a verdade, com o conhecido, com o interior da cada um. De modo que aquilo

[...] que não se articula pela razão tende a ser desvalorizado e até excluído. Trata-se de um individualismo exacerbado, possessivo, uma atomização do mundo, em que a luta de cada um pela autopreservação define aquilo que se interpõe a tal processo como barreira e como estranho. (HERMANN, 2014, p. 36).

Um individualismo exacerbado, um racionalismo exagerado, um dominar a si que, em uma de suas formas mais bem-acabadas, não apenas associará o interior, a razão e a identidade a uma ideia de bem, mas será coroado por um ideal de autonomia e liberdade moral; além de pela determinação de agir apenas segundo máximas universais, como defendeu Kant. No entanto, agora está bem claro, afirma Taylor, “porque *isso* é inseparável do crescimento da razão. É a exigência central da razão em seu uso prático” (TAYLOR, 2013, p. 469). Dada sua medida, essa exigência dirá quais sujeitos podem ser considerados apropriadamente livres ou, na verdade, agentes morais (BERLIN, 2002, p. 288). Enfim, dirá algo sobre os sujeitos em si e sua relação com o bem, e propagará a partição do mundo sob uma extensão quem sabe ainda maior de categorias que muito dizem do *self* moderno.

A interioridade, a identidade e o bem se fundem então em um poderoso *corpus* identitário, o qual atende a certa noção de *self*, a certa concepção de eu. Ao que essas categorias se opõem parece estar claro, seus pares opostos não são difíceis de serem

identificados e nomeados. Podem ser tomados como outro. Podem ser necessários como outro. Podem ser construídos como outro. E isso porque a “necessidade de construção do outro não é de modo algum acidental, não acontece por acaso, não resulta de uma posição ingenuamente egocêntrica [...] da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 120). Resulta de um necessário movimento, para insistir nas palavras de Derrick Armstrong, de controle do *self*. Do *self* moderno que, precisa do outro, seja na figura do louco, do selvagem, do deficiente, dentre outros que se opõem a certo ideal de homem, de normalidade, de identidade. Como destaca Skliar (2003, p. 120), ao falar da mesmidade:

[...] e precisamos deles, basicamente, conforme uma invenção que nos reposicione no lugar de partida para nós mesmos; como um resguardo para nossas identidades, nossos corpos, nossa racionalidade, nossa liberdade, nossa maturidade, nossa civilização [...].

Diante da necessidade de definir e classificar todas as coisas, de dar conta do que desvia ou escapa à norma, garantindo uma ordem externa (negadora da exterioridade) e interna a si; diante de um quadro iluminista que se pretende capaz “de apresentar soluções permanentes válidas para todos problemas genuínos da vida ou pensamento” (BERLIN, 2002, p. 293), evitando de modo exemplar o sofrimento humano, é que parece se aprofundar “uma espécie de abismo metafísico entre o eu e o outro” (HERMANN, 2014, p. 12). Mas um abismo, vale lembrar, que não existe desde sempre; que, como toda construção ou elaboração humana, serve a um propósito e, em alguns casos, pode ser interpretado como mais uma possível estratégia ou mecanismo de defesa, como mais um entre outros paliativos. Esses paliativos, por sua vez, compreendidos como “expedientes de efeito passageiro”(TODOROV, 2013, p. 130), apenas atenuam os sintomas sem se voltar para as causas de um problema, o qual pode acabar, então, sem pedir licença, por retornar como indesejável refluxo. Ou sequer serem atenuados, de acordo com o contexto em que se inserem, como no caso do “processo formativo, que só se constitui porque há um outro” (HERMANN, 2014, p. 13).

É no campo educacional, na especificidade do processo formativo e da instituição social na qual ele por excelência se dá – a escola – que o problema ganha proporções maiores. Pois, se como afirmamos anteriormente, a educação pode ser vista como figura que representa a modernidade, dando sustentação e fortalecendo seu discurso, é em instituições sociais como a escola que podemos identificar e compreender as estratégias e mecanismos por meio dos quais as sociedades e suas verdades se perpetuam, muitas vezes com a adesão tácita de seus membros. Nessas instituições, inclui-se o que se ajusta à norma, ao padrão, às máximas e aos

princípios universais. E exclui-se aquilo que a isso foge, escapa, não se deixa categorizar. Enfim, aquilo “que não se ajusta às estruturas de reconhecimento” estabelecidas (HERMANN, 2014, p. 12); acontecimento que pode ser pensado, de modo potencializado, no âmbito da educação especial.

Neste ponto, trazer o reconhecimento em certa relação com a educação especial é intencional. Pois se quisermos pensar a respeito do *outro na educação especial*, não podemos prescindir de como a ideia de reconhecimento se coloca como um potente caminho de interpretação do abismo antes mencionado. No entanto, também de contraposição a tal abismo, ao ressaltar o caráter intersubjetivo da formação da identidade pessoal, bem como o fato de esse fenômeno poder ser compreendido como uma "necessidade humana vital" (TAYLOR, 1994, p. 26).

Diante do projeto moderno, dessa experiência subjetiva da Modernidade, o reconhecimento não é apresentado apenas como provocação, como obstáculo e desafio à mesmidade e a certa noção de identidade adotada e defendida por centenas de anos no meio educacional. Também não é uma espécie de resposta que deve ser tomada como “estrangeira” a esse meio. Poderia ser pensada, ante sua relação com noções caras ao discurso e mesmo à política nesse âmbito, como se sempre estivesse lá, mesmo sem parecer fazer parte: como “forasteira”. Talvez tendo tido sua importância negada por uma estratégia de defesa. Quem sabe, para evitar ao longo dos tempos reflexões sobre o que, no âmbito da educação, distingue, por exemplo, o normal do anormal, e do especial. Uma questão que se relaciona, no plano de interesse desse estudo, com o problema da validade da ação educativa, com a pretensão do homem de saber “o que é correto para si e também para os outros” (HERMANN, 2014, p. 16).

Contudo, essa questão não pode ser respondida simplesmente ao se voltar para fatos empíricos, uma vez que ela “pelo contrário, é uma questão de fazer juízos de valor normativo do que é bom e valioso para os alunos e para as pessoas em geral” (VEHMAS, 2010, p. 91). Se volta, portanto, às concepções, aos interesses e aos ideais que estão na origem do nosso modo de valorarmos e tratarmos uns aos outros. Enfim, se volta para o modo como se dá o reconhecimento do outro. E nos direciona ao pensamento hegeliano como ponto de partida teórico para se pensar esse processo de reconhecimento no contexto da educação especial e de suas implicações ante a pergunta central desse estudo.

4 O DESOCULTAMENTO DO OUTRO

Vale dizer que o homem não se abre ao mundo e ao *outro* como uma espécie de mônada leibniziana, à qual tenham sido concedidos mirantes ou janelas de onde a realidade exterior e, nela, a presença do *outro* fossem descobertas apenas como um espetáculo que a autossuficiência do sujeito aceita contemplar. (VAZ, 2001b, p. 52).

Para o racionalismo moderno, a ideia de *self* está ligada à consciência ou, de modo específico, a uma substância pensante, racional. Conforme vimos anteriormente, é Descartes, seguindo o rumo de Santo Agostinho, que vai dar o passo principal em um processo de internalização que será elaborado pela era moderna, e que desaguará em uma perspectiva da primeira pessoa que cruzará os mais diferentes domínios de nossa cultura ocidental, como fruto da “construção conceitual da realidade a partir do sujeito, que se vê elevado à dignidade de sol do mundo inteligível” (VAZ, 2001b, p. 69).

Para o sujeito nesse processo de internalização, se há alguma possibilidade de conhecimento, ele será apenas da sua experiência. Em outras palavras, em uma perspectiva do *self*, só minha experiência pode ser conhecida; desconheço a experiência do outro. Só há um acesso aos dados dos sentidos, e esse é o meu acesso, interno, aos meus dados dos sentidos. O que se coloca como questão, não é o fato de se acreditar ou não em certa experiência alheia, mas sim a impossibilidade de se falar sobre uma experiência que não seja a minha. Na ótica do sujeito internalizado, essa não é uma questão de impossibilidade empírica ou física – mas lógica. Pois, do que estou realmente falando, o que estou eu significando ao falar de algo que foge a mim, de outro que não eu, de algo que me é oculto? Como ter acesso ao outro (já que não internamente)? Como falar do que não conheço? Como reconhecer o que desconheço? Não se trata de um caso de dúvida sobre o outro, mas da falta de sentido em relação a esse outro.

A moral dessa história – história que não acaba aqui e não é tão simples e breve como expusemos – isto é, aquilo que guardamos dessa radicalização do primado da subjetividade, a qual deu origem a diversos quebra-cabeças filosóficos, da modernidade aos dias atuais e adentrou nossa cultura em diversos disfarces; aquilo que dela nos apropriamos e trazemos para o contexto do reconhecimento e da educação especial, dado o seu caráter ilustrativo do problema decorrente de uma perspectiva da primeira pessoa, é apresentado de modo esclarecedor por Padre Vaz (2001b, p. 69), ao mostrar que “Esse heliocentrismo egológico teve como consequência o surgimento de uma questão que pode ser considerada uma das

aporias fundamentais do racionalismo: como justificar, a partir do Eu, a pluralidade dos sujeitos?”.

É aqui que entra Hegel: como aquele que vai de encontro a uma perspectiva onde o “*Cogito* envolve o *outro*, e de alguma maneira, o ofusca ou paradoxalmente o oculta” (VAZ, 2001b, p. 69); que vai de encontro a uma perspectiva em que a certeza de si se configura apenas como uma “tautologia sem movimento” onde o predicado apenas repete o sujeito – “Eu sou Eu” – sem significar nada mais, apenas a mesma coisa. E onde o outro, a diferença, “não é” (HEGEL, 2014, p. 136), como resultado de uma lógica onde “o sujeito aparece a si mesmo como instaurador e portador da verdade” das coisas, onde o seu discurso é essa verdade (VAZ, 1981, p. 13). Ou seja, o questionamento de Hegel, na *Fenomenologia do espírito*, se volta ao que ele denuncia como uma representação inadequada do sujeito, a qual nada diz de sua experiência, de seu encontro com o mundo objetivo. Ocultando, assim, o fato de que “a consciência-de-si é a reflexão a partir do ser do mundo sensível e percebido; é essencialmente o retorno a partir do *ser-Outro*” (HEGEL, 2014, p. 136).

Com Hegel, o tema da intersubjetividade, tratado como a questão do reconhecimento, não apenas é retomado enfaticamente²¹, mas ganha fundamento e sistematização que serão o ponto de partida para aquilo que hoje pode ser tomado, inclusive, como uma teoria do reconhecimento:

É sabido que o tema do *reconhecimento* (*Anerkennung*), presentido na filosofia prática de Kant e herdado da filosofia jurídica e ética de Fichte, constitui um dos temas fundamentais da filosofia do Espírito de Hegel. Na verdade, porém, ele se insere, em Hegel, num contexto muito mais vasto do que o da simples expressão da relação de intersubjetividade, constituindo o primeiro passo de um movimento dialético que abrangerá todo o domínio do Espírito. Libertado, porém, da construção sistemática de Hegel, o tema do *reconhecimento* passou a ocupar lugar de relevo na tradição filosófica pós-hegeliana, integrado à corrente de pensamento que fez do problema da intersubjetividade seu problema fundamental. (VAZ, 2001b, p. 54).

Para Hegel, o sujeito não é mais visto somente como subjetividade. Constituído a partir da intersubjetividade, ele passa a ser entendido, também como totalidade, na sua relação com os diversos níveis da realidade: o mundo natural, a cultura, a história e o Absoluto; sendo o conceito de espírito o fio condutor dessa relação, dessa evolução do homem (VAZ, 2001a, p. 118-120). O espírito pode ser entendido como a atividade que se atualiza por meio do

²¹ Cabe destacar que conceitos como “consideração”, trabalhado por Rousseau, e “atenção”, proposto por Adam Smith, antecederam a proposição hegeliana do “reconhecimento” e apresentam com essa alguns pontos em comum. (TODOROV, 2013, p. 41).

pensamento de cada um de nós, na nossa compreensão da realidade. Ele é um processo da consciência, uma autodeterminação, uma autoconstituição com vistas à liberdade. Em outros termos, esse conceito de espírito, em sua imbricada relação com as noções de liberdade e autonomia, atravessa toda a obra hegeliana como resultado da experiência, na relação entre eu, o outro e o mundo. Todavia, se essa experiência opera com vistas à liberdade, é necessário o reconhecimento que permite a efetivação da liberdade. O conceito de reconhecimento é, para Hegel, portanto, o aspecto prático do conceito de liberdade (WILLIAMS, 1998, p. 97).

Assim, em seu empreendimento filosófico de apresentação da evolução da consciência – em uma exposição que vai, portanto, dos momentos mais abstratos aos mais concretos dessa experiência –, Hegel mostra como a consciência está sempre representada por sua relação com um outro. Nessa relação, a primeira identidade da consciência-de-si é o desejo. O objeto do desejo é o meio para a vida, havendo necessidade de apropriação desse objeto pelo sujeito, ou seja, a satisfação do seu desejo. Esse desejo impulsionará a ação que destrói o objeto desejado, negando a oposição, a diferença, e afirmando a consciência-de-si diante da dinâmica da vida.

No entanto, esse objeto, por ser consumido ou desaparecer nessa dinâmica, “não é capaz de permanecer em face do sujeito e exercer nessa permanência a função mediadora que faz passar o sujeito da identidade abstrata do Eu puro para a identidade concreta do Eu que se põe a si mesmo na diferença do seu objeto” (VAZ, 1981, p. 17). Em outros termos, a dialética do desejo, dada sua natureza, implica uma consciência-de-si nunca satisfeita e, portanto, distante da verdade da certeza que o sujeito busca de si. Desse modo, a pura idealidade do “Eu sou Eu” permanece soberana, o que leva Hegel a dar um passo argumentativo no sentido de formular que a “*consciência-de-si só alcança sua satisfação em uma outra consciência-de-si*” (HEGEL, 2014, p. 141). Nas palavras esclarecedoras de Vaz (1981, p. 17):

O sujeito humano se constitui tão somente no horizonte do mundo humano e a dialética do desejo deve encontrar sua verdade na dialética do *reconhecimento*. Aqui a consciência faz verdadeiramente a sua experiência como consciência-de-si porque o objeto que é mediador para o seu reconhecer-se a si mesma não é o objeto indiferente do mundo, mas é ela mesma no seu ser-outro: é outra consciência-de-si.

É no encontro de duas consciências-de-si, de duas subjetividades desejantes, em um enfrentamento humano que ocorre o momento do reconhecimento. Um movimento dialético, da satisfação do desejo ao reconhecimento, o qual dá a possibilidade de que a certeza que as consciências-de-si têm subjetivamente de si mesmas se transforme em uma verdade objetiva.

Pois, na lógica hegeliana, “cada uma (consciência-de-si) está certa de si mesma, mas não do outro; e assim sua própria certeza de si não tem verdade nenhuma”. (HEGEL, 2014, p. 145).

A diferença entre os momentos do desejo e do reconhecimento, em termos mais usuais, pode ser pensada, como a diferença entre o desejo do animal e o desejo do homem, como a passagem da satisfação de um desejo biológico para um desejo propriamente humano. Como destaca Todorov, “a segunda etapa é muito mais espetacular”. (TODOROV, 2013, p. 43) Nela, o homem “não se contenta, e, buscando algo além de sua satisfação material, aspira ao reconhecimento de seu valor, o que somente alcança através do olhar do outro” (TODOROV, 2013, p. 41). Aqui, o reconhecimento alcançado por meio do olhar do outro é imprescindível para a verdade da certeza de si. Em termos hegelianos, esse é o movimento dialético que permite que a consciência-de-si seja em-si e para-si. Como ele pontua, “a consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido. [...] O desdobramento do conceito dessa unidade espiritual, em sua duplicação, nos apresenta o movimento do *reconhecimento*” (HEGEL, 2014, p. 142).

Ao comentar na *Enciclopédia das ciências filosóficas* sobre a consciência-de-si que reconhece, Hegel dá a dimensão dessa etapa espetacular: “É uma *luta*: pois eu não posso me saber no Outro como a mim mesmo, enquanto o Outro é para mim um outro ser-aí imediato” (HEGEL, 1995, p. 201). É um encontro fundante com o outro, e ao mesmo tempo um “combate eterno” (TODOROV, 2013, p. 43) por um valor que se coloca como superior à vida: o valor de ser reconhecido. Onde a capacidade de se defrontar com a morte é a capacidade de mostrar que nada é mais importante do que esse valor. É a prova dada por aquele que arrisca, de que a consciência-de-si é um puro ser-para-si, e não apenas um ser-para-a-vida, como o animal. Este último busca apenas as garantias para a sua conservação, postura que, para Hegel, levada à ordem do humano, seria uma forma de escravidão, uma renúncia ao reconhecimento e, em última instância, à liberdade.

A ilustração da dialética do reconhecimento como uma luta, como aquilo que Vaz nomeou uma parábola da filosofia ocidental – a dialética do senhor e do escravo – traz muito da complexidade e da abrangência desse enfrentamento entre subjetividades e suas possibilidades para se pensar o que está em jogo nas relações intersubjetivas. Principalmente, no seu cruzamento com as noções de identidade e liberdade. Cabe aqui, porém, refletir, mesmo que de modo breve, sobre as figuras utilizadas por Hegel para apresentar o encontro de duas consciências-de-si, de modo a não se perder o foco de interesse deste estudo.

Por que Hegel utiliza as figuras do senhor e do escravo para ilustrar o momento do reconhecimento? Por que ele fala em uma luta? Ora, o que temos na exposição hegeliana da

dialética do senhor e do escravo é a ilustração da lógica de funcionamento dessa relação. “A ordem dos momentos (o Desejo, o Reconhecimento...) descreve propriamente o movimento dialético ou a lógica imanente da Fenomenologia” (VAZ, 1981, p. 12), contextualizando e dando sentido às figuras que surgem. Portanto, quando usa, no momento do reconhecimento, as figuras do senhor e do escravo, Hegel não pretende expor, por exemplo, o problema da origem da sociedade. Também não está tratando somente de uma perspectiva antropológica da consciência-de-si²². Tampouco de um momento particular da história. Está tratando também, e aqui entramos naquilo que entendemos como o ponto a ser destacado neste texto, de uma categoria para se pensar a história, de “uma condição da experiência humana” (HYPPOLITE, 1999, p. 185): o momento da experiência das relações de desigualdade no reconhecimento, onde Hegel encontrou, nas figuras do senhor e do escravo, uma representação dramática, radical e ilustrativa.

Nas palavras de Jean Hyppolite (1999, p. 180), “somente sou consciência de si quando me faço reconhecer por outra consciência de si, e se reconheço a outra do mesmo modo”. É uma luta de vida e morte pelo reconhecimento que permite desenvolver nos sujeitos um sentimento racional atento às suas comunidades intersubjetivas, à medida que essa luta, ao longo dos diversos estágios da consciência, chama sua atenção para aquilo que subjetivamente pretendem realizar. Uma luta, um combate, onde o outro não pode ser aniquilado. “Porque, se um dos dois que estão lutando entre si por seu reconhecimento mútuo perece – ainda que seja só um deles –, nenhum reconhecimento tem lugar: o sobrevivente existe tão pouco quanto o morto como um [ser] recognoscente” (HEGEL, 1995, p. 202).

Como destaca Hegel, procurando prevenir mal-entendidos²³, uma luta pelo reconhecimento levada ao extremo só teria vez em um estado de natureza, e se constituiria, nesse caso, em uma resolução negativa do conflito de duas consciências-de-si. Tal resolução precisa ser positiva, o que se dá apenas por meio do reconhecimento mútuo. Esse é o ponto de destaque na lógica hegeliana. Como observa Axel Honneth, o movimento do reconhecimento mútuo é o que garante que, ao mesmo tempo que eu me (re)concilie com o outro, na medida em que me sei reconhecido por esse em algumas de minhas capacidades e propriedades, eu também me torne ciente de minha identidade. É na dimensão de uma intersubjetividade

²² Aqui deixamos claro nosso entendimento de que, apesar de se utilizar de uma figura histórica, que faz parte da cultura – Hegel não pretende se ater *apenas* a uma perspectiva antropológica da consciência-de-si, como defende Kojève, um dos principais de seus comentadores, para quem “ a dialética histórica é a dialética do senhor e do escravo” (2002, p.15), e a partir da qual a ideia de reconhecimento acaba por ficar fortemente entrelaçada com uma ideia de luta por poder.

²³ Observação feita no Adendo ao § 432, da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas – III*.

prática que os indivíduos, lançados num movimento de reconhecimento recíproco, reconhecem a si mesmos, conhecem sua identidade inconfundível, se contrapondo ao outro, novamente, como um particular (HONNETH, 2003, p. 47).

O problema da constituição da identidade, da autonomia e da liberdade – desses e de outros conceitos que se relacionam àquela ideia, ou sentimento, que nos faz ter a estima ou consciência de nós como pessoas livres e dignas de respeito – acaba por ser, então, o problema desde os momentos mais abstratos, da relação de um sujeito com o outro. Uma relação na qual o outro está sempre presente. Uma dimensão intersubjetiva que, de modo equivocado (por algumas razões aqui indicadas) “não é geralmente concebida como *necessária* ao homem” (TODOROV, 2013, p. 15).

É desse ponto de partida hegeliano, que tem seu mérito principal na tentativa de mitigar a “ocultação do *outro* no racionalismo moderno” (VAZ, 2001b, p. 69), e das possibilidades que ele nos traz para pensar a questão do outro pelo viés do reconhecimento, que lançamos nosso olhar para o aluno da educação especial e para as relações intersubjetivas nesse âmbito. A presença do outro não é um espetáculo que podemos ou não aceitar contemplar, tampouco o aluno da educação especial é uma espécie de figurante na cena educacional. O mundo partido passa a ser objeto, pela lente do reconhecimento, de uma incômoda provocação. A realidade se impõe, o sujeito do racionalismo moderno não está mais oculto. Retomando as linhas que abrem este capítulo, não podemos negar esse encontro: não somos autossuficientes para isso.

5 RECONHECIMENTO, IDENTIDADE E COISAS AFINS

O nexos existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. (HONNETH, 2003, p. 272).

Como visto, Hegel pode ser considerado como responsável por uma virada intersubjetiva, por uma provocação a um ideal moderno, ao evidenciar o papel do reconhecimento na constituição da subjetividade, parecendo assim, com sua dialética do reconhecimento, colocar em xeque certas lições do humanismo. Essas lições, como citado anteriormente, apesar de incompatíveis entre si, traziam sempre o homem como sendo um valor seguro, a não ser interrogado. Seja por meio do instrumentalismo iluminista onde, sob a égide de uma disciplina da razão e do autocontrole, o *self* podia ser visto como desprendido de seu exterior; seja por meio do expressivismo romântico, e sua defesa de uma voz interior, da singularidade de cada um, esse valor seguro era representado, em última instância, por uma compreensão associal da identidade moderna.

Se levarmos em consideração, por exemplo, os trabalhos de Charles Taylor e Axel Honneth, os quais abordam a questão do reconhecimento a partir do viés hegeliano, podemos dizer, conforme Mendonça, que suas propostas “estão centradas na autorrealização e na identidade. No cerne das preocupações deles, estão a formação do *self* e sua capacidade de manter uma relação saudável consigo mesmo” (MENDONÇA, 2009, p. 145). Suas teorias tratam, em linhas gerais, de uma tentativa de estabelecer uma concepção formal de vida boa, onde a validade dos princípios morais depende de atitudes éticas, por sua vez possibilitadoras da autonomia como autorrealização, desde que condicionadas pela experiência do reconhecimento intersubjetivo, desde a esfera íntima.

Ou seja, para esses autores, bem como para Hegel, há forte laço entre reconhecimento e identidade, assim como entre reconhecimento e ética. Há uma ética do reconhecimento cuja origem está na esfera íntima, subjetiva. Nela compreendemos, por exemplo, a construção da identidade como em constante diálogo com outros significantes. Compreendemos, ou se não compreendemos ao menos experienciamos sem compreender, o caráter fundamentalmente dialógico da vida humana. Conforme Taylor (2011, p. 42):

Espera-se que nós desenvolvamos nossas próprias opiniões, perspectivas, posições em relações às coisas, até um grau considerável através da reflexão solitária. No entanto, não é assim que as coisas funcionam com as questões importantes, tal como a definição de nossa identidade. Nós a definimos sempre em diálogo, por vezes em conflito, com as identidades que nossos outros significativos querem reconhecer em nós. E, mesmo quando superamos alguns dos últimos – nossos pais, por exemplo – e eles somem de nossa vida, a conversa com eles continua em nós pelo tempo que vivemos.

Por seu turno, o ocultamento desse caráter dialógico, situação imperiosa até a proposição hegeliana do reconhecimento, é o que dá o tom da seguinte afirmação de Taylor: “O que surge com a Idade Moderna não é a necessidade de reconhecimento, mas as condições nas quais a tentativa de ser reconhecido pode fracassar” (TAYLOR, 1994, p. 35). Pois, a partir de argumentos que ganham força na experiência da modernidade²⁴, os sujeitos se veem lançados cada vez mais em um processo de internalização, na formação de uma identidade que se pretende individualizada, constituída por uma verdade que mora no interior da cada um. “Há um modo certo de ser humano que é o *meu* modo”²⁵ (TAYLOR, 1994, p. 30), apoiado em certa noção de conhecimento e controle de si, e da posse “de um sentido moral, de um sentido intuitivo sobre o certo e o errado. [...] A moralidade tem, em um sentido, uma voz interior” (TAYLOR, 1994, p. 28), caracterizando a identidade como moral e associando-a com uma ideia de verdade. Assim, abrir mão dessa minha verdade é abrir mão do que sou, “ser infiel ao meu próprio projeto”²⁶, sendo esse

[...] o poderoso ideal moral que chegou até nós. Concilia importância moral com uma espécie de contato comigo mesmo, com a minha própria natureza interior, que se vê em perigo de estar perdida, em parte pelas pressões de

²⁴ Conforme Taylor, uma das razões para o fortalecimento dessa noção de identidade individual está no fato de que o reconhecimento baseado em um sistema de honras pré-moderno passa, na modernidade, a dar lugar ao reconhecimento da igual dignidade de todos. Esse fato apenas dá mais corpo a um ideal de autenticidade, de ser fiel a si mesmo. Axel Honneth, que trará outra dimensão e aprofundará o estudo sobre a questão do reconhecimento, também reconhece na passagem para a modernidade “uma espécie de mudança estrutural na base da sociedade, à qual corresponde também uma mudança estrutural nas relações de reconhecimento: ao sistema jurídico não é mais permitido atribuir exceções e privilégios às pessoas da sociedade em função do seu *status*. Pelo contrário, o sistema jurídico deve combater estes privilégios e exceções” (SAAVEDRA e SOBOTTKA, 2008, p. 11).

²⁵ Essa identidade individualizada está entrelaçada com o ideal de fidelidade ao modo próprio de ser de cada sujeito, sendo nomeado por Taylor como o ideal de autenticidade. Este é um importante conceito para se pensar o reconhecimento no pensamento desse autor. No entanto, optamos, neste texto, por não o abordar diretamente, buscando nos ater àquilo que podemos chamar de pontos comuns entre o pensamento de Hegel, Charles Taylor e Axel Honneth, tomando o primeiro como ponto de partida.

²⁶ Aqui nos referimos à seguinte leitura do texto de Taylor: “Essa autenticidade está intimamente ligada a uma mudança na origem da própria noção ética, descrita como uma voz que vem do interior e que mostraria ao indivíduo como viver. A capacidade de cada um, de criar e perseguir seu próprio modo de vida, torna cada indivíduo original e coloca-o diante da questão da fidelidade a esse projeto” (SAAVEDRA e SOBOTTKA, 2009, p. 388).

encontro à conformidade ao exterior, mas também porque, ao tomar uma postura instrumental em relação a mim mesmo, posso perder a capacidade de ouvir essa voz interior. Esse ideal aumenta grandemente a importância desse auto contato ao introduzir o princípio da originalidade: cada uma de nossas vozes tem algo único a dizer. Não apenas não devo moldar minha vida às exigências da conformidade externa; eu não posso sequer encontrar o modelo pelo qual viver fora de mim. Eu só posso encontrá-lo dentro de mim. (TAYLOR, 1994, p. 30).

Grande equívoco, diria Hegel. Pois de nada adianta ter a certeza de si mesmo. Não há como moldar minha vida a partir de uma perspectiva monológica. É apenas em um processo de reconhecimento intersubjetivo mútuo, “no jogo recursivo e sem fim do encontro com o outro que as identidades se constroem e que a própria ideia de autorrealização se configura” (MENDONÇA, 2009, p. 148). E nisso reside o fracasso do reconhecimento, se pensado em termos modernos, já que o ideal moderno de identidade, ao dar vazão a um individualismo exacerbado, nega o caráter fundamentalmente dialógico da formação da identidade, impossibilitando, em termos hegelianos, que possa ser alcançada a verdade da certeza que um sujeito tem de si, argumento aprofundado na seguinte tese, onde Taylor procura sintetizar sua crítica a essa identidade moderna, ao afirmar a importância do reconhecimento:

A tese é que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou sua ausência, e muitas vezes pelo reconhecimento *incorreto* dos outros, podendo uma pessoa ou grupo sofrer prejuízo real, distorção real, se as pessoas ou sociedade ao redor dela espelharem uma imagem confinante, degradante ou desprezível delas mesmas. Não reconhecimento ou reconhecimento incorreto pode infligir dano, pode ser uma forma de opressão, aprisionando alguém em um modo falso, distorcido e reduzido de ser. (TAYLOR, 1994, p. 25).

Do mesmo modo que para Taylor, a obra hegeliana também é de fundamental importância para a reflexão de Axel Honneth, outro teórico do reconhecimento. No entanto, enquanto o primeiro tem como exemplar, para pensar a questão do reconhecimento, a dialética do senhor e do escravo (TAYLOR, 1994, p. 26), o segundo recorre, de modo específico, aos escritos do jovem Hegel, a partir da intuição de que “se pode encontrar no conceito de reconhecimento intersubjetivo uma estrutura normativa subjacente que explica o crescimento e desenvolvimento prático dos indivíduos [...] ligada ao crescimento e desenvolvimento prático das sociedades” (ZURN, 2015, p. 24). De acordo com as indicações do próprio Honneth em *Luta por reconhecimento*, é basicamente do *Sistema da vida ética* de Hegel que ele tomará, como ponto de referência para sua tese, a ideia de “vida ética absoluta”, termo que, conforme esclarece Jean-Philippe Deranty (2009, p. 189),

[...] indica um ponto ideal na vida social, onde os indivíduos desenvolveram suas capacidades teóricas e práticas individuais ao máximo, e onde suas interações recíprocas também foram totalmente desenvolvidas. [...] Já então o "reconhecimento" caracteriza-se proeminentemente como o nome da interação social que faz com que os sujeitos se envolvam completamente uns com os outros. "Vida ética absoluta" e "reconhecimento" encapsulam perfeitamente a intuição-chave que Honneth, de agora em diante, toma emprestado consistentemente de Hegel.

No entanto, Honneth, ao mesmo tempo em que defende a ideia de que, para um desenvolvimento positivo e saudável de suas identidades, os sujeitos “precisam ter a chance simétrica de desenvolver a sua concepção de vida boa sem sofrerem os sintomas das patologias oriundas das experiências de *desrespeito*” (SAAVEDRA e SOBOTTKA, 2008, p. 14), também enfatiza – apoiado em Hegel, e no que podemos chamar de sua teoria do reconhecimento objetivo²⁷ – que a união política não é natural, portanto o reconhecimento também não é. Natural é o conflito. O motivo desse conflito, porém, fazendo jus ao texto hegeliano, não é uma luta por auto conservação, por sobrevivência. O motivo é uma luta a qual estamos sempre dispostos a lutar, por reconhecimento. O qual não se dá por dever, por uma norma imposta, que não é fruto, tampouco, da autoconsciência de um sujeito transcendental. Pelo contrário, é algo a ser buscado, conquistado, mas que pode ser negado.

Disso, segue-se a ideia, defendida por Honneth, de que a construção da identidade se dá sempre em uma esfera intersubjetiva onde surge uma tensão, onde o sujeito só pode encontrar o reconhecimento de seu defrontante “quando demonstra, pela disposição de uma luta de vida ou morte, que a legitimidade de suas pretensões vale mais para ele do que a existência física” (HONNETH, 2003, p. 91); onde se empreende uma tentativa não apenas do reconhecimento de uma individualidade enquanto tal, mas, onde, por meio de sucessivas etapas de conflito e reconciliação é provado que essa individualidade é digna do reconhecimento, onde esse sujeito, espelhado, identificado, pretende ser reconhecido em sua totalidade. Em suas palavras:

²⁷ Aqui, seguindo a orientação teórica assumida por Honneth referimo-nos, basicamente, àqueles tidos como os escritos do jovem Hegel, anteriores à *Fenomenologia do Espírito*, onde temos uma “teoria do reconhecimento objetivo”, em vez de uma “filosofia da consciência subjetiva”. Segundo Honneth, nesta última, o movimento das relações humanas intersubjetivas perde sua força, pois, na análise das etapas da formação da consciência individual, as relações comunicativas não são mais entendidas como formadora dos indivíduos, e o conflito perde seu papel fundamental como agente mediador da consciência individual, tonando-se apenas um *medium* no processo de universalização social.

[...] há de ocorrer um conflito ou uma luta nessa experiência do reconhecer-se-no-outro, porque só através da violação recíproca de suas pretensões subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece neles como uma “totalidade” [...] (HONNETH, 2003, p. 63).

Por outro lado, como destaca o pensador alemão, o não reconhecimento não leva apenas à incerteza de um indivíduo sobre si e sobre o seu papel e importância no meio em que vive, mas interferem na estrutura fundamental de sua subjetividade – tese defendida também por Charles Taylor em *Políticas do Reconhecimento* – uma vez que violam expectativas de reconhecimento ligadas às condições de sua integridade psíquica (HONNETH, 2003, p. 260), interferindo no entendimento que um sujeito tem de si mesmo. Isso o credencia a dizer que:

Conceitos negativos dessa espécie designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque ele estorva os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; pelo contrário, visa-se àquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva. (HONNETH, 2003, p. 213).

Lembrando a trajetória da consciência-de-si hegeliana exposta anteriormente, não basta que eu pretenda definir o meu desejo, mostrar os limites de minha individualidade. Em um encontro entre duas consciências-de-si, devo tornar isso reconhecido e saber-me reconhecido pelo outro, saber-me digno de reconhecimento. É nesse sentido que Honneth destaca que conceitos negativos, como ofensa, rebaixamento e humilhação, se referem a formas de desrespeito, a formas de reconhecimento recusado, que comprometem de modo geral a integridade dos indivíduos:

Nessas alusões metafóricas à dor física e à morte, expressa-se linguisticamente o fato de que compete às diversas formas de desrespeito pela integridade psíquica do ser humano o mesmo papel negativo que as enfermidades orgânicas assumem no contexto da reprodução de seu corpo: com a experiência do rebaixamento e da humilhação social, os seres humanos são ameaçados em sua identidade da mesma maneira que o são em sua vida física com o sofrimento de doenças. (HONNETH, 2003, p. 219).

Assim se põe o desafio do reconhecimento. Um desafio que surge com o advento da modernidade e a necessidade de reconhecimento de um *self* que se compreende a partir de uma perspectiva individualizada, autêntica de ser. E que se depara com o outro. Com o outro que ele pode não conhecer, e não reconhecer. E pelo qual pode não ser conhecido, tampouco reconhecido, podendo, citando novamente as palavras de Taylor, vir a sofrer alguma forma de

prejuízo, opressão, aprisionando-se em um modo falso, distorcido e reduzido de ser. O que faz com que o reconhecimento se coloque então como um bem desejável, quem sabe o de maior valor, já que pode ser dito como vital, “algo que os indivíduos necessitam para desenvolver e manter recursos psicológicos adequados para o florescimento da vida individual”.²⁸

Um florescimento individual que se dá sobremaneira no espaço público da escola. Um espaço que, como dito anteriormente, ainda pode ser visto como representante da modernidade, sustentando e fortalecendo o seu discurso. E onde alunos e professores, herdeiros dessa “experiência”, se veem sob o conflito de serem verdadeiros consigo próprios, mas também atenderem ao princípio de que todos merecem respeito a individualidade que os constitui, merecem dignidade, buscando resolver a célebre equação entre igualdade e diferença. Um espaço onde muitas das principais ideias e conceitos da modernidade são defendidos bem como postos à prova. Pois, se pensarmos nos propósitos da política educacional, não é justamente com as ideias de identidade e outras que dela de certo modo se seguem – como autonomia, liberdade, autorrealização e dignidade – que nos deparamos?²⁹

Desse modo, pode ser interpretado como aberto o caminho para pensarmos a questão do reconhecimento no contexto da educação, bem como mais especificamente no contexto da escola. E mais: Por que não também em relação a uma de suas expressões mais potentes, qual seja, no contexto da educação especial, com toda a resposta que ela pode vir a oferecer à educação como um todo? Como destaca Deborah Youdell (2006, p. 22),

Necessidades Educacionais Especiais ou, em encarnações anteriores, ineducabilidade, atraso e inadaptção têm sido há muito a preocupação da educação. De fato, [...] é possível argumentar que, embora as Necessidades Educacionais Especiais estejam frequentemente localizadas à margem da educação, é nesse local, no limite, que as Necessidades Educacionais Especiais atuam para definir e assegurar a continuidade do centro normativo da educação.

Portanto, trata-se de, mesmo não perdendo de vista a margem, voltar-se para o início desse caminho aberto.

²⁸ Referência à citação contida na *Súmula do Curso de Filosofia Política e Social Avançada (ARTS3368/PHIL5008)*, do semestre 2/2013, da Faculdade de Artes e Ciências Sociais, na Universidade de New South Wales, Austrália, p. 03, ministrada por Heikki Ikäheimo, abordando o tema do reconhecimento, tido por esse professor como um dos temas mais intensamente discutidos na filosofia social e política contemporânea.

²⁹ Nesse sentido, recomendamos, por exemplo, a leitura das *Diretrizes Curriculares do Ensino Médio*, na Seção intitulada *Ética da Identidade*, onde a educação é tida como “um processo de construção de identidades”. (BRASIL, 2000, p. 64). Outros exemplos serão apresentados no decorrer do texto.

6 EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO

Diante da lei, os indivíduos pedem igualdade; na vida social procuram uma coisa completamente diferente de uma igualdade incolor e inodora: seu reconhecimento através dos outros, uma confirmação de sua existência. (TODOROV, 1999, p. 238).

Em *Schools of Recognition*, ao explicar os motivos de sua pesquisa, Charles Bingham se coloca as seguintes questões: “Mas por que reconhecimento? Por que escolhi estudar o reconhecimento como uma preocupação educacional?” (BINGHAM, 2001, p. 3) De certo modo, essas questões servem como um caminho a ser percorrido para a reflexão sobre o outro na educação especial.

Com Bingham, compartilhamos a ideia de que os “educadores necessitam de um discurso do reconhecimento” (BINGHAM, 2001, p. 156). Isso não implica, como já observamos na introdução deste texto, a necessidade de definir o que o reconhecimento deve ser. O primeiro objetivo, que é o deste capítulo, é tentar mostrar, apoiado nas reflexões desse e de outros autores, a sua importância no âmbito educacional. E, a partir disso, trazer outras questões, voltadas para a preocupação específica deste estudo. Pois: qual o papel do reconhecimento se tomarmos a escola como um dos espaços onde as identidades dos alunos e professores estão potencialmente em jogo? Como se dá o reconhecimento, de modo mais específico, no contexto da educação especial? O que ele pode significar em uma dimensão onde o que está fortemente inscrito é o *pathos* da distância e da diferença?

Uma possível abordagem a essas questões, como já enunciamos, pode se dar a partir da análise da relação intrínseca entre o “reconhecimento” e outras ideias, as quais podem ser consideradas como conceitos-chave na formação³⁰, em um processo por vezes de mútua reflexividade³¹. Aqui destacamos por exemplo – e em meio a outras ideias possivelmente articuláveis e já mencionadas – as de identidade, autonomia e dignidade.

³⁰ Aqui nos apropriamos da expressão utilizada por Hans-Georg Flickinger em *Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação*, 2011.

³¹ Nesse sentido, destacamos por exemplo a análise que Hans-Georg Flickinger faz da relação entre autonomia e reconhecimento, tomando-os como “conceitos-chave na formação”. Em suas palavras: “Qualquer que seja o caminho para alcançar a autoestima ou autonomia pessoal, ele passa pelo reconhecimento de alguém, ao qual se atribui também a autonomia sustentada pelo reconhecimento social. Trata-se, assim, da diretriz básica para os processos que visam a conquista da maioridade, autonomia e liberdade pessoais. Na medida em que esse objetivo subjaz também ao processo educativo, ele terá de levar em consideração essa relação de mútua reflexividade entre autonomia e reconhecimento”. (FLICKINGER, 2011, p. 11)

Essa tese, por seu turno, reverbera em documentos norteadores da educação especial³², como nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*³³. Nesse documento, o estabelecimento do direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais está fundamentado em alguns princípios, sendo eles o da “busca da identidade”, o da “preservação da dignidade humana” e o do “exercício da cidadania”³⁴ (BRASIL, 2001, p. 24). Se tomarmos como exemplo o princípio da “busca da identidade”, somos informados de que

Todo cidadão deve primeiro tentar encontrar uma identidade inconfundivelmente sua [...]. Assim, é possível que, para encontrar sua identidade específica, cada cidadão precise encontrar-se como pessoa, familiarizar-se consigo mesmo, até que, finalmente, tenha uma identidade, um rosto humanamente respeitado. (BRASIL, 2001, p. 25).

Tal citação, lida pela lente do reconhecimento³⁵, poderia ser reescrita de forma diversa, mas mantendo certa lógica, e aqui retomamos ilustrativamente o texto de Honneth:

[...] na medida em que se sabe reconhecido por um outro sujeito em algumas de suas capacidades e propriedades e nisso está reconciliado com ele, um sujeito sempre virá a conhecer, ao mesmo tempo, as partes de sua identidade inconfundível e, desse modo, também estará contraposto ao outro novamente como um particular. (HONNETH, 2003, p. 47).

Essa semelhança entre o discurso da política educacional e o discurso filosófico do reconhecimento não é irrelevante, e aparece de modo mais claro, mesmo que não explícito, e ainda que por uma associação de ideias, em linhas posteriores do documento já referido. Nele, “a consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças” (BRASIL, 2001, p. 26). Diante de tal perspectiva, o direito à igualdade e o respeito às diferenças são, pode-se dizer, os resultados da consciência do nosso direito à constituição da própria identidade, bem como do reconhecimento mútuo de outras identidades. Eles fundamentam, como podemos ler, no diálogo com outro texto, o da *Política Nacional de Educação Especial*

³² A referência aqui feita é à educação especial no Brasil.

³³ A utilização do texto das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* como parte do argumento deste capítulo, de modo algum desconsidera documentos posteriores referentes à educação especial em nosso país, sendo seu uso fundamentalmente argumentativo.

³⁴ Esse princípio, por entendermos que está voltado para uma dimensão do reconhecimento mais política do que pessoal, não será abordado neste texto.

³⁵ Expressão utilizada por Charles Bingham em *Schools of Recognition* e que adotamos para justificar nossa abordagem de pesquisa.

na *Perspectiva da Educação Inclusiva*, o próprio paradigma teórico da educação inclusiva³⁶ (BRASIL, 2008, p. 1) e, conseqüentemente, da educação especial sob essa perspectiva. Em outras palavras, poderíamos concluir que esses textos defendem a perspectiva de que sem o reconhecimento do outro, da sua identidade, não há igualdade, tampouco respeito às diferenças. A consequência do não reconhecimento, nesse caso, seria o esvaziamento do próprio projeto educativo, o qual defende que

Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas. Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. É assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações. (BRASIL, 2000, p. 66)

Assim, ao voltar-se de modo mais específico para a questão da identidade, pode se inferir, a partir dos contextos mencionados, a expressão de algo que parece estar perceptível no discurso educacional de modo geral, mas nem por isso é tomado como premissa a ser seguida no agir educativo/pedagógico. Um grande erro, já que, como pontua Mark Bracher, “a primeira coisa que os educadores precisam entender sobre a identidade é sua importância como uma força motivacional” (BRACHER, 2009, p. 3). Para esse autor, uma identidade bem desenvolvida, bem construída, traria não apenas implicações positivas para o nosso bem-estar e a evitação ou superação de possíveis problemas sociais. Seria essencial, inclusive, para o desenvolvimento da inteligência, da capacidade e da motivação para aprender (BRACHER, 2009, p. XI). Uma motivação que pode ser vista como um interesse profundo, uma “identificação com *quem* e com *o que* nós desejamos saber” (BALLARD, 2003, p. 17). Uma “identificação” que se coloca como modo de conhecer o outro, uma luta por consciência de participação com esse (BALLARD, 2003, p. 17), de também ser reconhecido por esse outro.

Posto isso, tal raciocínio, colocado em termos negativos, implicaria não somente a conclusão de que identidades inseguras, vulneráveis, não reconhecidas ou reconhecidas de modo incorreto interfeririam “no aprendizado, ensino, produtividade e bem-estar pessoal” (BRACHER, 2009, p. XIII), mas também que essas identidades refletiriam experiências que ultrapassariam a esfera subjetiva e adentrariam a esfera pública, interferindo “na harmonia

³⁶ “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis”. (BRASIL, 2008, p. 1)

social e justiça” (BRACHER, 2009, p. XIII). Principalmente, no que diz respeito ao aspecto da justiça tocante à autodeterminação e sua relação com a as ideias de inclusão e democracia³⁷, colocando em xeque, inclusive, a sustentação dessas ideias enquanto ideais.

Assim, seja a partir de uma concepção de identidade como o entendimento das pessoas daquilo que elas são, das características que as definem como um ser humano (TAYLOR, 1994, p. 25), seja como o sentimento de alguém – sobre si mesmo – como uma força que importa no mundo (BRACHER, 2009, p. 6), parece estar clara a relação estabelecida entre identidade, reconhecimento e educação, e a escola, *prima facie*, como o lugar do reconhecimento:

Em grande parte, as questões de reconhecimento são questões de escolaridade e educação. E talvez o mais importante, elas são questões de identidade e questões de pedagogia e política. Para ver como estamos obrigados com o que diz respeito ao reconhecimento, precisamos refletir sobre a natureza da identidade e as interações das identidades sociais [...]. Reconhecimento, como uma força política e foco da prática pedagógica, é central para a formação da identidade nas escolas e nas salas de aula. (JENLINK, 2009, p. 208).

Ocorre que, apesar desse entendimento, também se argumenta, que os educadores necessitam de um discurso do reconhecimento. O que pode, para alguns, causar certa estranheza, já que tal necessidade, em tese, não precisaria ser reivindicada. Pois, no contexto escolar a ausência de reconhecimento ou o reconhecimento incorreto poderiam ser pensados, e talvez sejam em alguns casos, como algo não usual, até mesmo de difícil e indevida ocorrência. A escola é o lugar do encontro, onde se inicia, para além da esfera familiar, o processo de socialização. Presume-se e espera-se, assim, que nela o reconhecimento está ou deveria estar a trabalhar. Aliás, que isso está em tese garantido por meio do texto de uma política educacional, ou mesmo de uma lei que a essa se sobrepõe. E sendo o reconhecimento, portanto, algo desejável, ele se realiza com consequências nas práticas pedagógicas escolares. Apenas em tese, porém. Uma vez que, mesmo diante dessa expectativa, o que se tem na

³⁷ Como diferencia Iris Marion Young, o autodesenvolvimento e a autodeterminação são valores que correspondem a formas de justiça ou injustiça, estando a última relacionada ao constrangimento institucional, respectivamente nas formas de opressão e dominação. Como destaca a autora, o autodesenvolvimento tem relação direta com a opressão, estando mais voltado à distribuição de bens e renda, e em razão disso restando como limitado para avaliar a justiça ou o bem-estar. Já a noção de autodeterminação, relacionada diretamente e de modo oposto à dominação, que associamos de modo mais estreito à questão da identidade e da autonomia, consiste, conforme Young, em as pessoas participarem efetivamente na determinação de suas ações. Para a autora, “pessoas vivem dentro de estruturas de dominação se outras pessoas ou grupos podem determinar, sem reciprocidade, as condições de suas ações, quer diretamente, quer em virtude de consequências estruturais de suas ações”. (YOUNG, 2000, p. 32)

maioria das vezes é o reconhecimento estabelecido apenas como preocupação educacional implícita, como se estivesse sempre a trabalhar, mas, por alguma razão, não sendo trazido à tona.

Ao falar do processo educativo, Hans-Georg Flickinger apresenta um recado a essa implicitude, recado esse trazido pela ideia de reconhecimento, quando tomada com seriedade, na esfera prática: “A teoria do reconhecimento coloca o dedo nessa ferida”, ao lembrar da indissociabilidade entre educação e relações sociais éticas e moralmente justificáveis (FLICKINGER, 2013, p. 33). E complementa:

Resumindo, uma vez que o sucesso do processo educativo depende essencialmente da experiência social que este oportuniza, precisa-se de um critério ético-moral capaz de dar conta desse fato e de encontrar aceitação geral. A teoria do reconhecimento responde a essa demanda, ao fazer do reconhecimento mútuo a diretriz ético-moral por excelência no palco social. (FLICKINGER, 2013, p. 33).

Assim, na esteira do recado acima, uma possível resposta à pergunta sobre por que estudar o reconhecimento como uma preocupação educacional pode ser a seguinte: há uma ferida antiga que precisa ser tocada. Pois, por mais que se admita o reconhecimento como algo intuitivamente positivo; por mais que se presuma que a necessidade humana de reconhecimento está a trabalhar em vários modelos de educação, é importante que os educadores percebam essa necessidade – moral e ética – em sua verdade própria, pois há feridas e injúrias que logo se tornam aparentes quando o reconhecimento está sujeito à análise (BINGHAM, 2001, p. 9-10). Portanto, é por meio da ideia de reconhecimento que podemos refletir, de um modo mais agudo e incisivo, não apenas se essa ideia está a trabalhar na educação, mas também se ela responde à reivindicação de que os alunos e professores necessitam de “algo” quando estão juntos em locais como a escola.

A aposta de Charles Bingham é a de que esse algo que os seres humanos necessitam quando estão compartilhando o espaço público de uma escola é dignidade. E não apenas necessitam como tem direito a ela, merecem-na. Pode se dizer que esse é o conceito-chave que, em *Schools of Recognition*, é relacionado ao reconhecimento, mesmo que nessa obra não seja apresentada pelo autor uma definição para o conceito de dignidade. Nesse sentido, também não é uma preocupação de nosso estudo oferecer essa definição. Apenas nos cabe destacar, em primeiro lugar, que de modo semelhante à importância declarada por Bingham, é essa a reivindicação que encontramos no texto das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, onde temos a “preservação da dignidade humana” como valor

fundamental, e um princípio segundo o qual “toda e qualquer pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes e tem direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus projetos” (BRASIL, 2001, p. 24). E também nas leis e diretrizes de educação especial subsequentes, que reivindicam os direitos à educação, à diferença e à igualdade. Em segundo lugar, cabe destacar algo que pode soar óbvio: a dignidade é nutrida por atos de reconhecimento em encontros humanos (BINGHAM, 2001, p. 9), sendo o não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto³⁸, por extensão lógica, uma afronta à dignidade humana.

Defender a necessidade de que professores (e alunos) reflitam sobre a relação entre a ideia de reconhecimento e noções tão abrangentes quanto as de identidade e dignidade, pode ter um grande impacto para o meio educacional. Mesmo que, para o argumento aqui defendido, não esteja em jogo se é a identidade, a autonomia ou a dignidade que deve ocupar fundamentalmente o posto desse “algo” necessário na escola. O que está em jogo é como, por meio da ideia de reconhecimento, podemos refletir sobre o fato de noções mencionadas como caras à humanidade – e aqui lembramos outras como autorrealização, liberdade e emancipação – estarem sendo realizadas ou não no espaço escolar.

Ao discorrer sobre as experiências de reconhecimento, Charles Bingham, tendo como ponto de partida a abordagem de Taylor, oferece uma tipologia simples, provisória, que ele pressupõe como insuficiente para dar conta de toda *nuance* contida nessa questão (BINGHAM, 2001, p. 3), contudo, satisfatória para introduzir a questão do reconhecimento como tema fulcral para a educação. De modo sucinto, ele opõe à possibilidade de ser reconhecido, de ser afirmado no seu senso de si mesmo – então qualificada como reconhecimento – outras duas possibilidades que seriam contrapostas a essa: o não reconhecimento e o reconhecimento lesivo³⁹. O não reconhecimento se refere ao encontro com o outro onde não há afirmação, onde a pessoa não encontra a si mesma. O reconhecimento lesivo, por sua vez, é algo sofrido por um sujeito quando esse é reconhecido em um modo no qual sua dignidade é afrontada; onde o sujeito é diminuído ou ridicularizado em relação à ideia que tem de si mesmo. Por fim, o não reconhecimento e o reconhecimento

³⁸ Em inglês *nonrecognition* e *misrecognition*, respectivamente. Termos usados anteriormente por Taylor e Honneth, nas obras já citadas.

³⁹ No original *nonrecognition* e *malrecognition*, respectivamente. Cabe observar que a expressão *malrecognition* é introduzida por Bingham, em *Schools of Recognition*, oferecendo uma *nuance* adicional a apresentada pelos termos *nonrecognition* e *misrecognition*, usados anteriormente por Taylor e Honneth.

lesivo são compreendidos pela categoria geral do reconhecimento incorreto⁴⁰, que pode ser tomado, de modo geral, como a alternativa indesejável ao reconhecimento.

Tendo em mente o que ele nomeia como o histórico argumento de Charles Taylor sobre a importância do reconhecimento, Bingham traz essa ideia para a arena pública da escola, descrevendo-a em termos de espelhamento (BINGHAM, 2001, p. 34). Na escola, a questão do reconhecimento é potencializada ou, se poderia dizer, tem sua dramaticidade explicitada. O reconhecimento passa a não ser mais uma questão apenas de espelhamento diante de parentes e amigos, ou seja, de outros significantes pertencentes a um círculo pessoal mais restrito, como em nosso lar. Como destaca o autor,

Quando o estudante entra na escola, ele ou ela começam a aprender como buscar reconhecimento de outros não significantes os quais podem espelhar de volta uma versão pública dele ou dela. Tal reconhecimento educacional é central para o sentido de si mesmo no espaço público de uma sociedade não hierárquica. (BINGHAM, 2001, p. 34).

Nessa abordagem, a metáfora do espelhamento ganha o que ele considera como uma dinâmica diferencial ao que Taylor já expunha. Pois não se trata apenas do fato de que os sujeitos necessitam encontrar a si próprios ou ao menos se deparar com uma imagem sem manchas no espelho do encontro público, como ele credita ao argumento do filósofo canadense. Bingham defende que há um modo duplo de reflexão e constituição durante o espelhamento com esse outro não significativo, seja ele representado por um professor, um colega, ou mesmo um currículo escolar. Um espelhamento que não apenas reflete a imagem de cada sujeito, mas fornece, a cada oportunidade, uma informação adicional sobre ele. De modo que esse pode ser pensado como um encontro que reflete o *self* e trabalha sobre esse *self* (BINGHAM, 2001, p. 35).

Trazendo a distinção já apresentada por Taylor e Honneth entre o reconhecimento na esfera íntima e na esfera pública, Bingham, a partir do espelhamento duplo, de reflexão e constituição, salienta a grande possibilidade de ocorrência de uma disjunção da identidade quando da passagem do reconhecimento de uma para outra esfera. Se em uma esfera íntima o reconhecimento pode se dar de modo mais fácil, seja no tocante às relações familiares, seja em relação aos outros significantes, na esfera pública ele se dá de modo diverso. O espaço escolar, por exemplo, “pode exigir mais compartilhamento e mudanças de rumo do que é exigido na privacidade do lar de alguém” (BINGHAM, 2001, p. 30). E isso pode resultar em

⁴⁰ Em inglês, *misrecognition*.

tensões decorrentes do entendimento prévio que um sujeito tem de si e revelações que vão surgindo em um novo ambiente público que ele passa a frequentar.

O sujeito não adentra a esfera pública já formado, como uma versão diminuta do homem ideal, certo de si, autodeterminado. Assim, se na esfera íntima podemos pensar o reconhecimento como forma de espelhamento, de identificação, de um encontrar a si mesmo no outro, na esfera pública da escola o que temos é o reconhecimento desejado como algo mais – como confirmação⁴¹.

O *self*, como exemplificado em uma teoria do reconhecimento, não é autonomamente situado. Em vez disso, o *self* sempre olha para os outros em busca de seu senso de identidade: ele olha para o “espelho”, para o *self* espelhado que reflete o que os outros veem, o modo como a sociedade nos vê, e ao mesmo tempo isso molda e constitui nossa identidade. A importância do “espelho” que define e redefine a identidade reside no entendimento de que experienciar o outro é tão importante quanto conhecer o outro, e que a confirmação interpessoal é fundamental para o reconhecimento nas estruturas de escolaridade. (JENLINK e TOWNES, 2009, p. 7).

Em uma linguagem metafórica, espelhos seriam redundantes se já soubéssemos a imagem que eles contêm (BINGHAM, 2001, p. 35). No entanto, se não sabemos o que eles contêm, que imagens podem refletir, aí está apresentada tanto a dimensão promissora, quanto a dimensão incerta do encontro público escolar. Nele, o sujeito é “dramaticamente afetado” (BINGHAM, 2001, p. 32). E essa esfera age sobre ele, permanentemente e de modo imprevisível, como resultado de uma complexa rede de contextos inter-relacionados – político, econômico, cultural, social e pessoal – que se cruzam e fornecem confirmação e conflito sobre quem são e quem serão esses alunos (HORN JR, 2009, p. 103).

Portanto, é diante do exposto que defendemos a hipótese de que na ideia de reconhecimento encontramos não somente uma espécie de lente de aumento para observar questões centrais em educação, mas também para observar feridas e injúrias que possivelmente permeiam o espaço público da escola, seja no currículo, na relação entre professores e alunos, e mesmo na relação entre alunos. Essas injúrias se expressam pelo não reconhecimento ou por formas de reconhecimento incorreto, interferindo na compreensão

⁴¹ *Espelhamento, confirmação, sujeição e reciprocidade* são as quatro abordagens que Charles Bingham dá ao reconhecimento, a partir de sua compreensão dessa questão a partir da filosofia hegeliana, sob a seguinte observação metodológica: “Quando eu uso quatro diferentes modos para descrever o reconhecimento, não estou tentando oferecer uma visão geral que reivindique descrever o que o reconhecimento realmente é. Estou antes tentando mover sensibilidades do reconhecimento para dentro do pensamento educacional por meio de várias descrições que oferecem diferentes modos pelos quais o reconhecimento pode ser entendido” (BINGHAM, 2001, p. 12).

positiva que alunos (e professores) têm de si mesmos, a qual é adquirida de maneira intersubjetiva, e que esperam confirmadas. Esperam, como nas palavras de Todorov anteriormente citadas, que ao ser confirmada essa compreensão de si mesmos, tenham então confirmada a sua existência.

Tais argumentos são decisivos para pensar *o outro na educação especial*.

7 O OUTRO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Aqueles às margens confrontaram a sociedade com o caos que estava no seu cerne e ameaçaram consumi-la. O domínio do caos da razão individual exigiu a incorporação daqueles às margens na ordem da sociedade. A modernidade não era, e logicamente não poderia ser, sobre exclusão. A natureza dessa incorporação era para ser intelectual e moral. Era preciso entender e explicar o que se temia, bem como controlar e desarmar aqueles medos. (ARMSTRONG, D., 2003, p. 10).

O reconhecimento – como processo voltado para a constituição da identidade – está comprometido com o espaço escolar, sendo esse espaço repleto de encontros diversos que impactam essa constituição; o aluno e o professor, como já mencionado, são dramaticamente afetados nesses encontros. No entanto, esses encontros devem ser pensados mediante a suposição de que nem o conhecimento nem o reconhecimento estão sob nosso domínio, que as subjetividades não são algo estável, nem algo possuído interiormente pelo sujeito do autoconhecimento. Pelo contrário, as “subjetividades são artefatos de discursos que produzem esses sujeitos” (YOUDELL, 2006, p. 55), são o produto de certas perspectivas que orientam os modos pelos quais opera o reconhecimento.

Tais perspectivas, conforme Julie Allan (1999), constituem uma rede que dá forma à educação especial, aos modos de saber e agir neste campo⁴². Essa rede de perspectivas, as quais podem se expressar por meio de discursos formais e informais, “tem privilegiado certas ‘verdades’ sobre outras” (ALLAN, 1999, p. 5) Em razão disso, o reconhecimento precisa ser considerado dentro do contexto das suposições culturais amplamente tácitas que as informam (JENLINK e TOWNES, 2009, p. xiii). Em outros termos, precisa ser considerado em relação a perspectivas que inevitavelmente trazem intenções e valores envolvidos, os quais se referem a uma cultura, à visão da sociedade como um todo, da qual a educação é apenas uma parte (BARTON, 2010, p. 93). Do que se pode considerar que questões frequentemente apresentadas em termos puramente “educacionais” podem refletir, de fato, interesses sociais, políticos e profissionais mais amplos (TOMLINSON, 1982, p. 58). Podem refletir, inclusive, uma motivação e interesse profundos. Podem refletir, fundamentalmente, um mundo partido que se pretendia esquecido, mas que se efetua por intermédio de perspectivas discursivas capazes de impactar a educação especial, como, por exemplo, a perspectiva da caridade e a

⁴² As perspectivas que Julie Allan relaciona à questão da educação especial são a caritativa, a médica, a de direitos, a corporativa e a mercadológica. As duas últimas não serão abordadas no decorrer deste texto por não apresentarem relação direta com o argumento do estudo, e também por serem possivelmente compreendidas como derivadas das perspectivas então abordadas.

perspectiva médica; ou mesmo que não se efetue, ao menos se mantém resistente, insistente, mesmo diante de uma perspectiva político-legal, de viés inclusivo.

Assim, pensar sobre as perspectivas que forjam a educação especial é pensar também sob quais interesses ela se desenvolve. Se esses interesses são os mesmos que sustentam a educação ordinária, comum ou normal, para os sujeitos assim nomeados, ou não. Nesse aspecto, é importante lembrar que “grande parte do que acontece na vida social é o produto de lutas de poder e de interesses próprios⁴³, e a educação especial não é exceção” (TOMLINSON, 1982, p. 8). Nesse sentido, uma possível resposta à questão antes colocada pode ser encontrada ao se voltar para a terminologia empregada, para a rotulagem usada para descrever e identificar o aluno da educação especial, bem como para nomeá-lo, de modo geral, sob o aspecto da deficiência. Essa “é complexa e em constante mudança. Isso não é acidental [...]” (TOMLINSON, 1982, p. 58). É algo que pode ser visto, hipoteticamente, e em um nível fundamental, ainda como reação à indesejável ancoragem da “Nau dos Loucos” em nossas terras. Aqui a rotulagem se apresenta como dispositivo de fundamental importância para a manutenção de certo *status* espacializante:

Rótulos com frequência implicam uma espécie de remoção ou separação literal e são, portanto, parte dos processos espacializantes de exclusão. Ao mesmo tempo, também nomeiam certos indivíduos e grupos como "outros", enquanto conferem aos rotuladores (frequentemente “profissionais”, como médicos, psicólogos, terapeutas) o poder de nomear. Finalmente, a rotulagem alcança um consenso hegemônico – reconfortante para a maioria – do que significa ser "um ser humano normal". (ARMSTRONG, F., 2003, p. 72).

Do ponto de vista reconfortante da normalidade, portanto, é que se lança o olhar para o outro na educação especial, que se reconhece esse outro. Mas que olhar? Que modo de reconhecimento é esse? Se esses alunos não são normais (o que pode ser interpretado a partir da sensação reconfortante experienciada), o que são? Figuras outras, como que vindas de outro lugar, mas agora nesse mesmo espaço compartilhado por nós. Vítimas do destino, lançadas neste mundo – trazidas para nossa terra por alguma correnteza inesperada –, mas sem capacidade para enfrentá-lo. Nesse caso, a pena e a compaixão – possivelmente vistos também como modos de sobrepujar o medo ou a culpa em relação a certos indivíduos, ou de

⁴³ No original “*vested interest*”. Cabe aqui observar que não encontramos termo em língua portuguesa que expressasse com fidelidade o sentido da expressão em língua inglesa. Nela, o interesse visa à obtenção de uma vantagem para o interessado: “a personal reason for wanting *sth* to happen, especially because you get some advantage from it”. *Oxford Advanced Learner’s Dictionary*, 9th Edition. Oxford University Press, 2015.

mascarar a agressividade em relação a eles (ALLAN, 1999, p. 8)⁴⁴ – engendram uma perspectiva aparentemente impregnada pelo sentimentalismo, pela vontade de caridade, fazendo com que a terminologia “sofrimento/sofredor” seja usada para caracterizar a experiência da deficiência (FRENCH e SWAIN, 2004, p. 34). E onde, como consequência, permanecem os ecos de diagnósticos desacreditados em relação à educabilidade desses alunos, figuras então trágicas, fracas, de nossa sociedade, as quais precisam de ajuda (YOUDELL, 2006, p. 23; ALLAN, 1999, p. 8) Ajuda permeada por uma ideologia de pretenso humanitarismo benevolente, talvez, porém, carregada de preconceito, que prevê todo um quadro moral dentro do qual os profissionais trabalham (TOMLINSON, 1982, p. 5), o qual, ao fim, no entanto, parece fornecer nada mais que mecanismos para delinear o normal e o anormal, para partir, para separar e proteger.

Assim, desvela-se certa falácia subjacente à ideia de que o desenvolvimento da educação especial esteve voltado ao interesse de "fazer o bem" (TOMLINSON, 1982, p. 7), uma vez que aquilo que pode ser visto como "empreendimento individual e de caridade" também está relacionado com valores e interesses dos membros de uma sociedade (TOMLINSON, 1982, p. 28). Nesse viés, a caridade, o sentimentalismo e a bondade podem ser pensados como uma reação necessária à tragédia personificada pelo deficiente e, por conseguinte, pelo aluno da educação especial. Como observa Amaral (1995, p. 35), “[...] talvez um aspecto interessante a abordar seja a correlação entre doença/deficiência e perigo, e seus desdobramentos psicossocioculturais”. Pois, como invoca a afirmação que sintetiza o princípio da tragédia⁴⁵, “[...] a morte física é melhor do que a morte social da deficiência” (FRENCH e SWAIN, 2000, p. 572). No entanto, essa perspectiva, de forma nefasta, não se restringe apenas ao imaginário daqueles ditos normais, na compreensão de si mesmos e de suas próprias vidas. É extrapolada para suposições sobre os deficientes e suas vidas (FRENCH e SWAIN, 2004, p. 35). Isso se dá, inclusive sob o argumento, presumido, de que as pessoas deficientes querem ser “normais” (FRENCH e SWAIN, 2000, p. 573).

Enfim, era preciso entender e explicar o que se temia, bem como controlar e desarmar aqueles medos. Em termos mais categóricos, “a tragédia deve ser evitada, erradicada ou ‘normalizada’ por todos os meios possíveis (FRENCH e SWAIN, 2004, p. 34). Como não era possível evitá-la (os tripulantes daquela nau já estavam caminhando sobre a terra), tampouco

⁴⁴ No original: “Several writers (for example Goffman, 1963; Nietzsche, 1961; Sinason, 1992) have suggested that pity is a way of overcoming fear or guilt towards individuals or of masking aggression (Lacan, 1977)” (ALLAN, 1999, p. 8-9).

⁴⁵ O Princípio da Tragédia é abordado por David Hevey, em *The tragedy principle: strategies for change in the representation of disabled people*. In: *Disabling Barriers—Enabling Environments*, London: Sage (1993).

erradicá-la (qual o peso da exclusão para o contexto moderno, humanista?), restou a tentativa de normalizá-la por meio da perspectiva médica. Uma perspectiva de tamanha força que, ao fazer a defesa e contribuir para a constituição do estatuto do homem “normal” e da nossa civilização, tornou-se o ideal de muitos ideais; nas palavras de Jean Clavreul (1983, p. 74), “o modelo no qual os ideais que ela preconiza se acham representados”.

A perspectiva médica se apresenta, então, como apaziguadora do medo que se impunha. Se é provável que em um primeiro momento “o horror do rosto e das feridas dos leprosos tenha sido mais determinante na origem dos leprosários que o temor da contaminação” sendo “preciso designar o monstro e suprimi-lo da vista, curando-o ou trancafiando-o”, acabou por se fazer “o mesmo mais tarde para o louco quando foi preciso estabelecer o reino da razão” (CLAVREUL, 1983, p. 227). E, por conseguinte, para a manutenção desse reino no decorrer da história humana, contra todo aquele que, por desafiar o estatuto do homem normal, não interessa à medicina, não interessa à civilização.

“O que funda a relação médico-doente é a exclusão das posições subjetivas de um e de outro”; “o que ordena a relação médico-doente é o distanciamento do médico em relação a seu doente” (CLAVREUL, 1983, p. 211). É um apagamento da subjetividade do doente, uma negação dessa subjetividade. A relação médico-doente não existe; essa é a tese geral de Jean Clavreul. A relação do médico é com a saúde, com a normalidade. O que permite que se chegue à seguinte conclusão: de que “não é a ele que o médico se dirige, mas ao homem presumidamente normal que ele era e que *deve voltar a ser*” (JORGE, 1983, p. 12).

Assim, pela identificação de um número cada vez maior de doenças e caracterização de seus sintomas, o médico busca apaziguar o medo, propondo a cura do que foge à normalidade, visando ao controle de si, ao domínio do *self*. A supressão de algo da vista, o trancafiamento do monstro, dá lugar a movimentos mais sutis contra aquilo que se coloca como um questionamento da ordem, e tem seus efeitos inegáveis na educação especial:

Rotulagem desempenha um papel importante nos processos de manutenção dos limites e da ordenação social [...] O uso rotineiro de rótulos tais como “necessidades educacionais especiais”, “dificuldades de aprendizagem”, [...] são exemplos de respostas sociais à diferença da “norma” que é percebida, ou o desvio dos valores e comportamentos dominantes na sociedade. (ARMSTRONG, F., 2003, p. 24).

O rótulo é a salvaguarda que a medicina concede a si mesma. Ele oferece certa tranquilidade por pretensamente acomodar o estranho em uma lógica explicativa por nós muito bem-vinda. Ele aparentemente dá um espaço, um lugar ao estranho, à aberração, ao

anormal, ao que pode não ter tratamento, não ter cura. Contudo, como isso se coaduna com a afirmação de que “a censura⁴⁶ que exerce o discurso médico provém de que ele não deixa nenhum lugar para o que não entra na coerência que lhe é própria” (CLAVREUL, 1983, p. 38)? Não, não estamos diante de um paradoxo. Pois o rótulo, enquanto processo espacializante não é nenhum lugar; é sim um “não lugar”, uma negação, com todo seu peso e estatuto valorativo. Porque só há lugar para o que o homem, enquanto ideal, é: “Porque o doente, enquanto tal, não existe, sua liberdade não lhe é reconhecida” (CLAVREUL, 1983, p. 247).

Desse modo, quais as possíveis consequências da adoção da perspectiva médica ao lidar com aquele aluno pertencente à educação especial, e mesmo para identificá-lo? Se, por exemplo, um discurso representa a hegemonia das interpretações médicas, que definição haverá desse aluno que não aquela voltada às suas deficiências, ao seu déficit, à falta em relação aos demais? Que identidade será constituída que não seja aquela marcada por essa falta? Aliás, uma falta que pode inclusive antecipar o momento escolar, e que pode estar sendo apenas, ao contrário do possivelmente esperado, reforçado neste, já que “os conceitos de identidade e reconhecimento estão em vigor para essas crianças desde o nascimento. Em outras palavras, sua deficiência sempre ajudou a definir sua ‘Identidade’. Elas foram reconhecidas por sua deficiência em sua comunidade e em seu lar antes de entrar na escola” (STEWARTS, 2009, p. 129-30).

Portanto, se o aluno é definido, rotulado pelo que lhe falta, se ele é reconhecido pela marca que carrega, que imagem esse aluno terá de si mesmo, do que o constitui? Se o reconhecimento incorreto, por sorte, ainda não tiver se instaurado na esfera íntima, familiar, como enfrentar o reconhecimento na forma de diagnóstico quando ele chega à escola? Tal pergunta não permite esquiva, já que “definições clínicas de vários tipos e graus de defeito e subnormalidade tornaram-se a prerrogativa dos médicos” (TOMLINSON, 1982, p. 11) e, diante de seu pretenso caráter de verdade e certeza, bem como de neutralidade, contribuíram para que o diagnóstico médico-psicológico se tornasse “central ao determinar as práticas pedagógicas e, sobretudo, limitar as formas de conhecer em educação especial” (VASQUES, 2015, p. 52). Sua centralidade e utilidade, por sua vez, não são de difícil compreensão, pois “diagnosticar é, também, decidir sobre normalidade e patologia. É novamente a medicina que, primeiramente, lida com essa questão e, para preservar a vida, decide sobre estados mórbidos, estabelecendo diferentes gradações para com a saúde (VASQUES, 2015, p. 53)”. De modo

⁴⁶ Aqui a censura deve ser interpretada na potência que o termo representa para a teoria psicanalítica.

que “[...] as histórias desses indivíduos, verificáveis em suas anamneses e em seus relatórios escolares, são as histórias de suas deficiências, de suas dificuldades, de seus fracassos, de suas crises emocionais e de suas atitudes sociais inadequadas” (BUENO, 1993, p. 51). São, em outros termos – e aqui a *nuance* oferecida por Bingham é muito ilustrativa – a história de um prolongado e persistente reconhecimento lesivo.

Não se pode esquecer a força dessa perspectiva médica como um dos grandes ideais de nossa civilização, se confundindo em algumas de suas prerrogativas, com o próprio ideal de civilização. Não se pode esquecer a “hegemonia do modelo de deficiência na educação especial” (SKLIAR, 2003, p. 161). Não se pode esquecer que “o procedimento de exclusão se instaura quando não se possui os meios da cura. Trata-se de excluir o outro quando o espetáculo de sua alteridade coloca em questão a normalidade de que cada um é supostamente portador. Em toda doença há um questionamento da ordem” (CLAVREUL, 1983, p. 227). Do que se pode acrescentar que em todo desvio há um questionamento da ordem. E que a transposição dessa perspectiva médica, desse discurso para o âmbito da educação especial tem, assim, os efeitos logicamente esperados, uma vez que

A partir dessa aliança, os esforços pedagógicos devem submeter-se, subordinar-se permanentemente, a uma potencial e quimérica cura das deficiências. O questionamento implícito nessa concepção é o seguinte: as diferenças se apagam quando acabam as deficiências. (SKLIAR, 2003, p. 161).

De modo que, se a perspectiva médica se coloca como um grande ideal, como ordenadora e garantidora da civilização, e sendo a educação um produto do mesmo processo civilizatório, será que algo que não interessa a essa perspectiva interessará à educação? Se a relação médico-doente não existe, como, tendo-a no horizonte, fazer existir a relação professor-aluno doente? Se o doente, enquanto tal, não existe, se sua liberdade não lhe é reconhecida; se o que ordena a relação médico-doente é o distanciamento do médico em relação ao seu doente, o que deve ordenar a relação de um professor com seu aluno doente senão o distanciamento, o não reconhecimento? Se a relação do médico é com a saúde, com a normalidade, como abrir mão desse ideal? E enquanto parte de uma mesma civilização, parceiros de um mesmo projeto, por que caberia logo ao professor lidar com a anormalidade? Se não é ao doente que o médico se dirige, mas ao homem presumidamente normal que ele era e que deve voltar a ser, a quem o professor deve se dirigir? Ao aluno doente, porém especial, ou ao que ele sequer poderia voltar a ser, por nunca ter sido? Como superar a

censura que não deixa nenhum lugar para o que não entra na coerência do discurso educacional e do espaço escolar, então herdeiro de um discurso médico, civilizatório?

Dando destaque às palavras de Bueno (2003, p. 163), o que está em jogo não é o tratamento do conceito de normalidade ou de “*anormalidade em geral*, porque este não passa de mera abstração, mas o de *anormalidade enquanto manifestação concreta*”. Nesse viés, o que esperar, por exemplo, de uma situação prática onde o professor se depara não mais com um aluno, mas com a anormalidade em si, com essa marca que foge à sua própria capacidade de explicação e domínio enquanto também sujeito do saber e transmissor de conhecimento?

Se podemos pensar que aí, de modo geral, já há um problema, este parece se tornar mais agudo diante daquilo que pode ser estabelecido como o confronto entre condições normativas e não normativas no que se refere às categorias utilizadas para classificar e nomear o aluno da educação especial (TOMLINSON, 1982, p. 65). Pois, apesar do conceito de normalidade ser vago, a medicina é normativa (CLAVREUL, 1983, p. 228). Dessa maneira, se por um lado o discurso médico se impõe na educação especial de modo soberano, definindo certas categorias – como cegueira, surdez e deficiência física – e essas são de certo modo apropriadas pelo senso comum e pelo professor, trazendo certa atenuação do estranhamento, do incômodo e da incerteza em razão das explicações oferecidas, há de se destacar que nem tudo é contemplado ou pretensamente explicado na esfera de competência médica. No caso da deficiência mental, por exemplo, a “especificação de um diagnóstico se reveste de mistério pelo seu caráter limítrofe com as dificuldades de aprendizagem”, podendo essa categoria ser afirmada como “uma ‘invenção’ do processo de ampliação do acesso à escola” (BAPTISTA, 2004, p. 6), e não tendo caráter normativo como defende Tomlinson (1982, p. 65):

Por outro lado, as categorias do débil mental, do educacionalmente subnormal, do desajustado e do disruptivo não são, e nunca serão, categorias normativas. Não existem instrumentos de medição adequados ou critérios acordados no mundo social para decidir sobre essas categorias particulares.⁴⁷

Assim, se, mesmo diante de uma miríade de diagnósticos e prescrições oferecidas pelo discurso médico e seus manuais, e adotadas muitas vezes pelo senso comum, o professor ainda assim não se sente responsável pelo sucesso no aprendizado dos alunos com deficiência como o é em relação aos alunos tidos como normais (STEWARTS, 2009, p. 130), a não

⁴⁷ Sabemos que as nomenclaturas não se adequam aos manuais classificatórios atuais. Contudo mantemos a citação em sua forma original, por entendermos que a lógica classificatória não foi alterada em seu fundamento.

conformação desse aluno a uma rotulagem – a um diagnóstico preciso, ou mesmo a um diagnóstico global, amplo ou vago do qual o professor se torna dependente – pode potencializar o problema, conduzindo a um impasse inegável na condução do trabalho formativo, ao relegar a subjetividade do outro à esfera do invisível. De modo que

Se nada há de um aluno ali... se seus comportamentos, respostas e relações pouco se assemelham aos modelos aprendidos, às expectativas e representações relativas ao que é ser criança e ser aluno, como ser professor? E não havendo professor, como constituir-se como aluno? [...] Diante dessa ausência de reconhecimento, a própria possibilidade de inscrever-se como sujeito, seja aluno e/ou educador, problematiza-se. (VASQUES e BAPTISTA, 2013, p. 279).

Aqui, se torna evidente a importância de se olhar o outro na educação especial pela lente do reconhecimento. Pois, essa desresponsabilização formativa, mas, sobretudo, ética, se dá tanto no reconhecimento lesivo, por meio da rotulagem, como por meio do não reconhecimento. Refém do rótulo, o professor, e com ele a sociedade, experimenta o grande prejuízo dessa adesão, já que, além da ação discriminatória que por muitas vezes ocorre, “o diagnóstico compreendido como normalizador suspende os enigmas e possíveis surpresas advindas do encontro: é um desejo de nada saber sobre o outro, um desejo de nomeação e controle” (VASQUES, 2015, p. 56). No entanto, a razão da adesão incontestante ao diagnóstico parece clara:

Do lado do homem normal e são está o Bem, a imagem à qual se pode e se deve se identificar. E do lado da doença está o Mal, o que se deve eliminar por todos os meios possíveis. Tal é o dístico no qual se inscreve fundamentalmente a ética portada pelo discurso médico. (CLAVREUL, 1983, p. 228).

Uma ética que se estende para outros campos do saber e do agir social, como o educacional e responde, ao fim e ao cabo, aos valores do humanismo. Aliás, “não constitui dúvida para médico algum que é aos valores do humanismo que ele se refere” (CLAVREUL, 1983, p. 73-74). Em relação a esses valores, os médicos não deixam, na intimidade, de estar de acordo (CLAVREUL, 1983, p. 252); bem como talvez os professores e a sociedade de modo geral, às vezes, ao não compreender, justamente por ser esse um processo complexo e multifacetado, como se constitui, inclusive, a aliança da medicalização com a caridade e a beneficência: “Trata-se da legitimidade moral com que a atividade missionária e o auxílio caritativo são aceitos como respostas válidas em educação especial, com o objetivo de humanizar, naturalizar e normalizar a alteridade deficiente” (SKLIAR, 2003, p. 162).

Retomando uma passagem antecedente deste texto, pode se dizer que a interioridade, a identidade e o bem – mas também a normalidade – então se fundem em um poderoso *corpus* identitário, o qual atende a certa noção de *self*, a certa concepção de eu, e de nós. Ao que se opõem: ao outro, a eles, à exterioridade, à alteridade, ao anormal (ou especial), ao mal. Isso pode ser experienciado como um permanente mal-estar, que confronta nosso senso de humanidade, bem como confronta uma poderosa e cara ideia que temos de nós mesmos. Pode ser que não nos consideremos responsáveis por essa situação, por essa espécie de perplexidade instaurada. Contudo, é nessa situação, a partir dessa perspectiva, que o outro na educação especial pode estar sendo reconhecido. Portanto, de modo incorreto, lesivo; ou sequer reconhecido.

•

• •

Que o olhar lançado sobre a perspectiva da caridade e a médica nos cause um mal-estar, um desconforto, nada há de estranho; pelo contrário. Que essas perspectivas, por meio de diversos modos e argumentos – educacionais, profissionais ou político-sociais – sejam fortemente questionadas, criticadas e pretensamente superadas, talvez seja o movimento necessário do homem constituído pela história, e que por vezes se depara com seus limites. “Se algumas contestações da medicina surgem aqui e ali, desde há alguns anos, é porque os valores do humanismo se acham recolocados em questão” (CLAVREUL, 1983, p. 74).

Por outro lado, esse movimento, esse questionamento, pode não ser facilmente realizado. Como conclui Charles Taylor, ao abordar a construção da identidade moderna em *As fontes do self*, “de todos esses exemplos emerge uma verdade geral: os mais elevados ideais e aspirações espirituais também ameaçam impor as cargas mais esmagadoras à humanidade” (TAYLOR, 1994, p. 661). Nesse contexto, onde os valores do humanismo são recolocados em questão, onde se busca ao menos atenuar esse mal-estar causado por aquilo que pode ser pensado como o viés mais profundo do dilema da diferença, qual seja, o dilema do outro, é que se apresenta, a partir, por exemplo, de um modelo social de deficiência, a perspectiva inclusiva na educação especial.

Importante compreender que a educação inclusiva se caracteriza como um novo princípio educacional e procura substituir uma lógica de integração, pretendendo ser inclusiva ao mesmo tempo em que considera as diferenças de alunos. Diferentemente da integração, onde o sistema de ensino, de modo geral, permanece inalterado, com arranjos extras para

acomodar todos os alunos, a ideia de inclusão encoraja a escola comum a revisar suas estruturas e abordagens de ensino para o grupo de crianças como um todo (FARREL, 2010, p. 20). Assim, busca produzir o reconhecimento da pessoa com deficiência por meio dos direitos à igualdade e à diferença, visando garantir que essa não sofra nenhuma espécie de discriminação, de reconhecimento lesivo, conforme preconizado, por exemplo, no art. 4º, § 1, da *Lei Brasileira de Inclusão*:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2016).

Desse modo, a perspectiva inclusiva na educação deve sua força não apenas à imposição dessa lógica de inclusão, com marcante presença nas políticas atuais, a qual serve como fundamento para avançar além da integração escolar. Mas, também ao fato de que o conceito de inclusão, que a sustenta, tenha sido construído para ter um significado mais abrangente e universal que o de integração (NORWICH, 2008, p. 18).

Ocorre que ainda podemos, mesmo sob essa perspectiva, como alertou Hugo Beyer (2006), propor a educação inclusiva e ter uma prática de integração escolar, incorrendo em um possível problema, já que a integração pode ser caracterizada, a partir de certa ideia de inclusão, como prática indesejada em relação à educação nessa perspectiva. No entanto, por que podemos cair, com frequência, nessa espécie de armadilha entre distintos projetos pedagógicos? Será por não termos clareza sobre “quais são os principais aspectos diferenciadores entre os conceitos pedagógicos, não semânticos, da educação inclusiva e da integração escolar” (BEYER, 2006, p. 75), como sugere esse autor? Essa poderia muito bem ser uma razão na qual se apostar. Mas, poder-se-ia pensar, também, que esses conceitos pedagógicos, por serem como que reflexos de conceitos semânticos, incorporariam certa falta de clareza que, nesse caso, subjaz a esses últimos. Ou mesmo, que certa intercambialidade entre os conceitos de integração e inclusão, encontrada em textos chaves para se pensar a educação especial, como a *Declaração de Salamanca*⁴⁸, de 1994 – bem como a sua tradução

⁴⁸ Entendemos que certa intercambialidade pode ser notada em passagens, como por exemplo, a contida no inciso III, alínea 6, da *Declaração de Salamanca* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 1994).

em conformidade com a terminologia educacional de alguns países⁴⁹ – faz com que não cheguemos a um acordo, já que apesar desse uso internacional de “inclusão”, “inclusivo” e “integração”, parece que nem as próprias palavras, nem os conceitos que elas denotam e que a elas estão subjacentes são comumente entendidos (SIKES, LAWSON e PARKER, 2010, p. 241).

Em outras palavras, mesmo que o pensamento sobre a inclusão, como tipificado na referida Declaração, tenha tido um impacto no pensamento educacional nos últimos anos, isso não implica que ao falar de inclusão e educação inclusiva estejamos falando de um discurso unívoco, de uma interpretação comum. Pelo contrário, estamos falando de possíveis confusões e tensões decorrentes de ambas falta de clareza e complexidade de um conceito, que levam a diversas interpretações que são introduzidas e admitidas no contexto educacional, muitas vezes de modo superficial. Como destaca Baptista (2004, p. 5),

Ao nos interrogarmos sobre o acolhimento de uma pluralidade de sentidos associados à inclusão, identificamos um campo que poderia ser definido por um termo: a superficialidade. Nada casual nesta definição, pois a superficialidade tende a uma busca rápida e “digestiva”. Rápida porque supostamente facilita o entendimento e cria códigos compartilhados. “Digestiva” porque transforma, fragmenta, reduz um fenômeno complexo a elementos que são mais facilmente assimiláveis.

Concedamos, no entanto, que tivéssemos clareza, e de modo compartilhado, sobre esses conceitos pedagógicos – não semânticos – de integração e inclusão, sobre o que eles significam no plano educacional. Ainda assim, em que sentido esse conhecimento permitiria a superação de dicotomias tais quais “alunos com deficiência *versus* alunos sem deficiência” e “alunos com necessidades especiais *versus* alunos sem necessidades especiais”. Se um projeto pedagógico inclusivo busca superar essa dicotomia, será que esse objetivo é alcançado ao caracterizar, ao nomear o grupo de alunos com necessidades especiais ou alunos com deficiência como “um grupo de alunos que apresenta algumas necessidades diferenciadas dos demais”, como no seguinte trecho:

Porém, há um grupo de alunos que apresenta algumas necessidades diferenciadas dos demais, singulares, que demandam metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado. (BEYER, 2006, p. 75).

⁴⁹ Nesse sentido, é importante a observação feita na nota de rodapé das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, 2001, p.14: “[...] Do mesmo modo, considerando que a tradução do documento original de Salamanca deve ser adaptada à terminologia educacional brasileira, tomamos a liberdade de alterar as expressões ‘integrada’ ou ‘integradora’ por ‘inclusiva’ [...]”.

Porém? Há um grupo de alunos? Necessidades diferenciadas? Dos demais? Novas palavras. Todavia, novos sentidos? Supera-se, nessa perspectiva, a necessidade de nomear certo aluno e certa educação como especial? Deixa-se de carregar, mesmo que involuntariamente e subliminarmente, uma ideia de exclusão que alguns autores entendem que permeia a concepção de educação especial? Pode se responder que não. E que talvez a razão para isso resida no fato de que, no que se refere à inclusão, o discurso das políticas, a sua linguagem e práticas são permeados pelo "nós" e "eles", ou seja, em termos de tentativas de incluir alunos vistos essencialmente como outros, em razão de algo que os torna diferente dos demais (SIKES, LAWSON e PARKER, 2010, p. 250). Ou seja, resultam de uma “política social dominada pela retórica da inclusão” (ARMSTRONG, D., 2005, p. 1), a qual se expressa, persistentemente, em uma realidade de visível e sensível exclusão.

Por sua vez, é justamente a tentativa de escapar dessa estigmatização que pode levar ao questionamento de práticas entendidas como inclusivas – levando o debate a outra dimensão – em defesa de uma noção de inclusão total⁵⁰. Nessa perspectiva, o termo “especial” se torna redundante (CORBETT, 2001, p. xiii) e com conotação negativa, apresentando-se como uma demonstração de um sistema social não inclusivo (THOMAS e LOXLEY, 2007, p. 5). Assim, a inclusão total, ao pretender responder a todas as necessidades dos indivíduos, sendo a educacional apenas uma entre várias dessas, acaba por “representar um valor puro, que não aceita graus, condições ou limites”, mas que, por essa posição extrema, “leva a um fim de linha conceitual” (NORWICH, 2008, p. 19).

No entanto, quer se defenda uma ou outra posição – ou mesmo que não se considere óbvias essas distinções, bem como seus prejuízos e benefícios (NORWICH, 2008, p. 19) – o que deve ser destacado é que a esperada grande diferença, o desejado êxito dessa nova lógica educacional, é sustentada por uma ideia geral de inclusão que não tem sua origem no discurso educacional, mas ganhou grande destaque, desde a segunda metade do século passado, por tentar abranger todos tipos de problemas sociais e políticos enfrentados.

Nesse contexto, por ser o conceito de inclusão voltado principalmente para uma ideologia de justiça social – levando a educação inclusiva a ser explicada majoritariamente como política, e não como provisão (RAYNER, 2007, p. 36) – teremos diversos entendimentos sobre o tema da educação especial, tanto quanto forem as diferenças encontradas em uma mesma sociedade e entre diferentes sociedades, ou mesmo em razão de

⁵⁰ Do inglês *full inclusion*.

diferentes entendimentos de justiça, permitindo diversas formas de interpretar as diretrizes políticas, os processos de implementação e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Enfim, teremos até mesmo dificuldade, nesse diálogo internacional e nacional truncado em torno do tema da educação inclusiva, de operar com certos conceitos, como o especial, o que talvez explique o fato de que “permanecem grandes ambiguidades na política brasileira de escolarização das crianças com necessidades especiais”, visto que,

[...] de fato, esta se define como *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Consequentemente, pode-se questionar a pertinência de uma coexistência do especial e do inclusivo, que tangem, no entanto, a paradigmas opostos e orientam para políticas radicalmente diferentes. (PLAISANCE, 2015, p. 236).

Entretanto, entendemos que do mesmo modo que a pertinência dessa coexistência pode ser questionada, outros questionamentos também podem ser feitos. Do mesmo modo que uma das questões de grande importância nos dias de hoje é se “a inclusão deve ser especial?”, fundamentada por um objetivo radical de desconstrução dessa modalidade de educação (BOSTON-KEMPLE, 2012, p. 65), poderia em contrapartida se perguntar, por mais que a pergunta soasse como politicamente incorreta, como aparentemente retrógrada e estupidamente provocativa: Deve a educação especial ser inclusiva? Se a resposta parece claramente afirmativa, será que a sua justificativa é clara também? Será que um ideal de inclusão – e aqui a palavra “ideal” faz toda a diferença – não coloca certos obstáculos para a educação de pessoas com deficiência? Além disso, será possível pensar em uma educação para essas pessoas sem escapar de certa dicotomia, sem usar a linguagem do especial, do diferente, como pode ser observado ao se realizar uma análise de certos conceitos em educação inclusiva e as diferenças entre discursos de inclusão concorrentes?

Essas diferenças surgem do fato de que a meta da inclusão é radical, ou seja, a educação de todos os alunos na sala de aula do ensino regular. No entanto, o processo que temos detalhado na análise conceitual da deficiência destaca, para o desconstrucionista, que mesmo a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular ainda vem ao preço desses terem que ser identificados, em primeiro lugar, como tendo uma deficiência. (BOSTON-KEMPLE, 2012, p. 65-66).

Não obstante, “embora seja tentador concordar que a falta de uma definição clara ou consenso sobre a educação inclusiva seja um problema” (FLORIAN, 2014, p. 291), disso não se segue que esse seja um motivo para não refletir sobre essa questão e suas possíveis razões,

bem como as implicações para a educação especial. Nessa linha, é que se adverte que “reconhecer a diversidade de interpretações da educação inclusiva é um passo, mas se essas interpretações são incompatíveis, então uma resposta é exigida” (NORWICH, 2008, p. 19). Uma resposta que deve ser buscada, talvez inevitavelmente, em meio a uma moldura dilemática. E aqui lembramos que a modernidade, e com ela a contemporaneidade, não poderia ser sobre exclusão.

O que fazer então com toda essa complexidade e ao mesmo tempo obscuridade que acaba por invadir o plano educacional e o espaço escolar; com toda essa falta de acordo que deixa muito em aberto? E aqui não se faz referência à abertura a qualquer interpretação, reinterpretação, a um espaço neutro para possíveis novas perspectivas. Mas, a um espaço que, de modo figurado, permanece em aberto porque é ainda vazio, mesmo transbordado. Um espaço que parece expressar um desconcertante excesso de sentidos, fruto da inquietude diante daquilo que não abarcamos dentro da lógica rotulante, explicativa e totalizante da qual somos signatários.⁵¹ O que pode justificar o comprometimento de muitos com uma confortante – e aqui a expressão referenciada é deveras representativa – “panaceia da inclusão” (ARMSTRONG, D., 2005, p. 1). Essa panaceia pode passar a impressão de que o reconhecimento, nessa perspectiva, se dá de modo positivo; o que pode não ser o caso. Porém – e nesse ponto se concentra a ênfase desse estudo pelo viés do reconhecimento –,

Se examinamos, por meio de lentes do reconhecimento, o que ensinamos e como ensinamos, assim como interagimos social e subjetivamente, sobre as práticas pedagógicas e curriculares e sobre como elas impactam todos os alunos, nós nos encontraremos movendo-nos além de fronteiras ideológicas, as quais muitas vezes trabalham para marginalizar e por outro lado subordinar os alunos como "outros", não como nós, ou diferentes. Se entendemos como os nossos alunos estão espelhados nas estruturas de escolaridade – a curricular, a política, a epistemológica, a pedagógica, etc. – isso pode se tornar uma base para uma mudança social transformadora. No entanto, não é possível resolver um problema ou questão até que se

⁵¹ Nesse sentido, ao analisar o discurso sobre o sujeito deficiente enunciado nas Constituições e Leis de diretrizes da educação brasileira, Reinoldo Marquezan observa que: “A análise do corpus revela uma sobreposição de discursos político, médico, psicológico, pedagógico, significando e subjetivando o sujeito deficiente de distintas maneiras. Assim, alunos necessitados, excepcionais, pessoas portadoras de deficiência, educandos com necessidades especiais se substituem em posição parafrástica, significando a deficiência que significa o sujeito deficiente. A sobreposição dos enunciados, no entanto, não iguala os sentidos de alunos necessitados, de excepcionais, de pessoa portadora de deficiência, nem educandos com necessidades especiais. Há, nesses casos, deslizamentos metafóricos decorrentes da produção desses discursos que os tornam outros. Aluno necessitado surge e se reforça nas políticas assistencialistas/intervencionistas do Estado sobre a cidadania. Excepcional mostra a presença do discurso da medicina na construção do sentido e na constituição do sujeito deficiente. Pessoa portadora de deficiência e educando com necessidades especiais, transparece a relação simbiótica do discurso médico com o psicológico e com o pedagógico sobre o sujeito deficiente que se constitui no/pelo entrecruzamento desses discursos.” (MARQUEZAN, 2007, p. 147-48)

reconheça que existe um problema. Um discurso de reconhecimento é uma forma de iluminar as injustiças que prosperaram sob o disfarce ou a cobertura protegida da tradição e da estrutura organizacional. (JENLINK e TOWNES, 2009, p. 5).

Reconhecer que existe um problema e procurar compreender sua dimensão. Eis parte de um importante caminho. Pois, se é a partir do reconhecimento que os sujeitos vêm a constituir sua identidade – mesmo em um sentido não idealista, iluminista desse termo –, inclusive como parte de algo que vai além deles mesmos, como um grupo ou uma sociedade, o que pensar do outro na educação especial nas diversas e insuficientes tipologias que o categorizam? O que pensar do outro não reconhecido ou reconhecido de maneiras que implicam modos redutores, ou mesmo lesivos de sua identidade? O que pensar do outro como resultado de perspectivas que engendram e dão forma à educação especial; perspectivas que raramente expressam sua voz, mas falam por ele?

As perspectivas e seus discursos nesse contexto, os quais podem ser interpretados como diferentes respostas a um mesmo problema fundamental, ganham dimensão inversamente proporcional às vozes não ouvidas. A própria questão do reconhecimento, desse modo, ganha uma dimensão substancialmente moral e ética, pretensamente evitada, mas que volta a desacomodar, como a ferida a não cicatrizar. Pois é no mínimo inconveniente a ideia de que

Nem sempre nossa experiência ética é orientada pela pretendida clareza do entendimento e pela autodeterminação individual, pois é o outro que nos atrai, nos perturba e nos convoca a acolhê-lo. Tornamo-nos quem somos pela resposta a essa convocação, e também somos, muitas vezes, surpreendidos pelo outro que nos habita. (HERMANN, 2014, p. 13).

Enfim, talvez não fosse tão fácil. Quem sabe não fosse possível entender e explicar o que se temia. Tampouco controlar e desarmar aqueles medos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não apreciamos a diversidade se ela nos parece nociva; quer dizer, o julgamento de valor do diferente e do idêntico está subordinado ao do bem e do mal. (TODOROV, 1999, p. 233).

Esta dissertação tem como epígrafe uma citação de Isaiah Berlin. Uma constatação, mas também uma espécie de aviso do autor sobre a colisão de valores, sobre princípios não harmonizáveis, sobre contradições de impossível resolução. Enfim, sobre uma realidade a qual se opõe à noção de um conjunto perfeito onde alguns dos Grandes Bens não podem coexistir. Marcante, instigante, incômodo, o texto contido naquela citação poderia servir como guia, como uma página de cabeceira, a permanecer aberta para nunca ser esquecida. Ocorre que não somos seres que têm o controle, o domínio de si, que podem garantir uma autodeterminação ao seu *self*. Não somos sequer seres que têm controle sobre a memória e o esquecimento. Aliás, muito não está sob nosso controle, nem o que vem ao pensamento. E como a memória não está sob nosso controle, talvez, por isso, esqueçamos.

Este estudo pode ser pensado como resultado de certo esquecimento, ou de certo tipo de negação. Pois, é essa espécie de mecanismo, não consciente, que nos pode levar a tomar, enquanto envolvidos no processo formativo, o aluno a partir de certo ideal, a pensar o processo pedagógico com uma imagem no horizonte: a da educação como possibilitadora da realização da perfeição da natureza humana. Assim, se a imagem que nos aparece refletida no espelho da realidade se opõe a esse ideal, está aberto o caminho para a perplexidade.

Uma vez surgida a perplexidade, experiência originária deste estudo, tratou-se de tentar compreendê-la e a ela responder. Levados, assim, por diversas questões menores, mas nem por isso não importantes, chegamos à questão norteadora sobre *o outro na educação especial*. Respondê-la, no entanto, não teve como objetivo alcançar à Verdade, nem produzir, nesse sentido, conhecimento. Não se tratou, portanto, de afirmar ou defender possíveis posições teóricas no âmbito da educação especial. Tratou-se de dar vazão a uma espécie de processo terapêutico ao qual o pesquisador se submete no intuito de buscar compreender a própria questão norteadora de seu estudo – as razões dessa questão – um processo no qual ele se lança à própria sorte. No entanto, não no sentido de uma mera afirmação da irreversibilidade do destino, de uma conformação à necessidade. *Que a sorte seja lançada*⁵² dissemos então, optando pela formação no imperativo do brado atribuído a Júlio César ao

⁵² Em latim, *Iacta alea esto*; em vez de *Iacta alea est* que, em língua portuguesa, é traduzida por “a sorte está lançada”.

atravessar o Rubicão. Com isso, mesmo que de modo não explícito, mas intencional, não colocamos a tônica na necessidade, mas no risco que decidimos correr.

Em primeiro lugar, coube então notar, e posteriormente refletir, sobre porque algumas questões, a respeito do valor, do certo e do homem, eram pensadas e dadas por encerradas o mais rápido possível. Um desejo de não ser interrogado pareceu ser o motivo. A reflexão levou-nos a uma hipótese, a uma imagem. Um edifício vistoso, à altura da humanidade, havia sido construído. Seus pilares, por sua vez, apresentavam-se em numerosos pares, ilustrando uma vasta dicotomia. O belo edifício estava soerguido sobre um mundo partido, dividido fundamentalmente entre o *self* e o outro, entre o Bem e o Mal. Inscritos nos pilares, diversos dualismos e outras dicotomias estavam nomeadas, dando um acabamento confiável a essa estrutura. Mas, cabe lembrar, o edifício não estava erguido desde sempre, havia sido construído a partir de certo momento que pode ser pensado como histórico, mas também como uma complexa experiência que perpassa a História desde então, como experiência subjetiva. Talvez para que se pudesse olhar de cima, à distância, certa nau que rondava o horizonte moderno. Essa nau, apesar de causar inquietação, servia a um útil propósito. Distante do topo do edifício, mostrava o quanto a humanidade tinha de valor, o quanto daquela estava afastada e segura. E como sua identidade, seus corpos, sua racionalidade e sua liberdade estavam em uma posição confiável, estável, no alto, próximas ao céu. A civilização parecia resguardada. E seus projetos, como o pedagógico, garantiriam seu êxito.

No entanto, aquela nau – dos loucos e de todos que a ele se assemelhavam em sua anormalidade, como o selvagem e o deficiente – apresentou-se como muito mais do que apenas um espetáculo que a autossuficiência do sujeito aceitava contemplar. A inevitável experiência da intersubjetividade rasgou de forma ofuscante o horizonte da objetividade e do primado da subjetividade. O outro, mesmo distante, dizia algo, constituía de algum modo o *self* que a ele se opunha. O outro se fazia sempre, de algum modo, presente. E a integridade do ser humano passou a responder, mesmo que de maneira subterrânea, a padrões de assentimento ou reconhecimento do outro. Negar, excluir o outro, portanto, não era algo possível; tampouco desejável a um projeto que ia além de cada *self*. O edifício humanista moderno não contemplava essa premissa em suas estruturas (a palavra exclusão era no máximo sussurrada pelos corredores). Mas – e então se instaura o paradoxo que pode levar à perplexidade – também não se desejava reservar a esse outro um espaço naquele edifício (ou escola, ou sala de aula).

Nesse ponto acaba parte de uma história sobre um mundo partido. E começa uma tentativa de lê-la de outro modo, por uma lente diversa: a do reconhecimento. Pois identidade,

dignidade, autonomia, entre outras categorias caras à cultura ocidental, não são apenas questões de escolaridade, educação e civilização; são também questões de reconhecimento e o produto desse processo. O reconhecimento, como defendido neste estudo, funciona então como uma espécie de chave de interpretação, capaz de oferecer uma visão perspicua para avaliar os modos pelos quais se dá o impacto, sobre o outro e sua identidade, de certas perspectivas que orientam a educação especial e seus processos, permitindo pensar de modo crítico sobre o estatuto do outro nessa educação.

Por meio das lentes do reconhecimento, a perspectiva da caridade e a perspectiva médica se apresentaram como formas de reconhecimento lesivo, bem como de não reconhecimento, sendo nada mais que a perpetuação, sob certos disfarces, de um persistente mundo partido, habitado, não apenas por um aluno visto como doente, nomeado especial. Também, por um homem doente, mas que se julga, em outro sentido (e as palavras se prestam a isso, confundindo-nos) especial. Homem que contrapõe a si, não reconhecendo ou reconhecendo de modo lesivo, todo e tudo que não corresponde ao ideal por ele mesmo criado; o qual, pela força do costume, tornou-se verdade. Um ideal que defende o *self* como verdade, o belo e o perfeito como verdades, o conhecimento e a certeza como verdades, o Bem como verdade. Verdades que talvez não sejam nada mais que o retrato de um homem para o qual, tudo aquilo que foge ao seu domínio, ao seu conhecimento, que não pode ser explicado, passa a ser posto como problema. No entanto, um problema a ser negado e internalizado (eis a razão da doença), como oposição a não ser enfrentada, tensão a não ser suportada. E onde o outro na educação especial, por se colocar como exemplo daquilo que escapa a esse ideal, passa ser a representação de um mundo de sofrimento e dor. Forçosamente, porém, colorido pelas cores mais aprazíveis que a fraqueza humana encontra para falseá-lo.

A perspectiva inclusiva, permeada pelo excesso de sentidos, por ambiguidades, superficialidade, contradições e desacordos, não trouxe elementos para que pudessem ser pensados modos de reconhecimento que não estivessem implicados direta e fortemente por essas características. Por outro lado, com seus paradoxos e faltas, foi essa perspectiva que desestabilizou o firme edifício da certeza, produzindo perplexidade capaz de sustentar uma pergunta norteadora. Se essa perspectiva nos força, nos obriga a pensar sobre as relações intersubjetivas e sobre a emergência do outro, aí temos tanto o seu maior mérito quanto seu mais profundo limite. Onde e por que se dá esse limite, talvez seja uma questão para a qual tenhamos, enquanto humanidade, ainda de desenvolver fôlego suficiente para enfrentá-la. Porque a noção de conjunto perfeito, a solução definitiva, em que todas as coisas boas

coexistem permanece, não obstante, inatingível; bem como o reconhecimento do outro, em sua acepção positiva, não garantido. E a questão do outro na educação especial torna mais clara algumas impossibilidades de certa imagem ideal que se quer projetada diante de nossos olhos e de nossa humana pretensão.

Que a impossibilidade de certa imagem ideal tenha se tornado mais clara, disso não se segue, no entanto, que estejamos preparados para algo inesperado, que possa nos contradizer e tensionar, inquietar. Tampouco, que não estranhemos algo que, apesar de estar há muito tempo em nossas terras e ao nosso lado, ainda é avistado como radicalmente diferente, apresentando-se como um espelho quebrado a não cumprir a sua função de espelhar, de refletir a ideia que se tem do humano; e sim fragmentar esse humano, desconstituir sua unidade, a sua totalidade.

Assim pode ser pensado o aluno da educação especial. O outro que marcado e reconhecido pela presença da deficiência atuaria como um espelho quebrado. Daí adviria, possivelmente, a perplexidade do encontro entre um professor e um aluno. A imagem-síntese advinda desse (des)encontro refletiria o impossível de alguns de nossos ideais – de racionalidade, de autodeterminação, de autonomia (mas também de saúde, vitalidade e beleza) – constituindo um espelhamento tortuoso e fragmentado, ou um não espelhamento, não sem efeito para alunos, professores e o próprio agir pedagógico. Porque, sem saber, os alunos da educação especial fazem ferida na imagem desse homem ideal e, sobretudo, no próprio projeto pedagógico que funda a educação e que é retratado na abertura deste texto.

Como respondemos a esse (des)encontro? Resta um mal-estar e um mal-entendido, constitutivos do próprio ato de educar. Restos não desprezíveis, justamente porque capazes de significar o encontro com *o outro/aluno na/da educação especial* a partir de outra dimensão. Pois, não é apenas, e de um modo redutor, a questão da normalidade que está posta; é a questão da idealidade, como antítese, como violação da realidade, que está instaurada, não nos permitindo escapar às perspectivas apresentadas, as quais podem ser vistas como centrais nesse forjar da educação especial e de suas práticas.

Uma idealidade que pode ser pensada, inclusive, como constituinte da própria noção de reconhecimento, aqui usada como instrumento de análise e crítica, implicando que, em certo sentido, a lógica até agora empregada para pensar as relações intersubjetivas – por lidar com diversas dessas categorias carregadas de idealidade aqui mencionadas – possa estar fadada à inaplicabilidade em contextos não abstratos, conflitantes, pulsantes, reais.

Portanto, refletir sobre o outro na educação especial pela lente do reconhecimento, permitiu não apenas perceber as injúrias cometidas com esse outro. Possibilitou também

pensar o quanto a educação especial desafia a própria noção de reconhecimento que se quer livre das amarras e armadilhas do pensamento moderno, desafiando assim o projeto pedagógico que dele se constitui. Desse modo, o esforço deste estudo em buscar não apenas cotejar diversos autores, mas fazer dialogar diferentes áreas do conhecimento teve como pressuposto que um encontro de ideias deveria ser realizado sem, contudo, negar os ruídos e interferências. Certas feridas estão expostas, pulsam. E isso é um problema a ser reconhecido.

O que nos levou a compreender que talvez tenhamos, em algum momento, de aceitar o fato de que o acordo nem sempre é possível. Estamos fadados a fazer escolhas, mesmo que nem sempre tenhamos os elementos para escolher (e toda escolha pode acarretar uma perda irreparável). Então, até o reconhecimento poderá ser pensado em uma perspectiva para além do bem e do mal, levando-nos a repensar o estranho, a tensão, o conflito e o sofrimento em nossas vidas. Inevitavelmente, disso também se constitui nossa existência, da qual não podemos abrir mão. Aceitar o conflito, o enfrentamento, a luta de vida ou morte, é aceitar que, talvez, o outro não pode ser reconhecido de modo pleno. No entanto, esse não saber, que também pode significar saber um pouco sobre nós mesmos, tragicamente não retira responsabilidade alguma sobre aquilo que fazemos de cada encontro.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, J. **Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools**. London: Falmer Press, 1999.
- AM BUSCH, H.-C. S.; ZURN, C. F. **Philosophy of Recognition: Historical and Contemporary Perspectives**. New York: Rowman & Littlefield, 2010.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.
- ARMSTRONG, D. **Experiences of special education: Re-evaluating policy and practice through life stories**. New York: Routledge Falmer, 2003.
- ARMSTRONG, D. **Voice, rituals and transitions: what is inclusive education really about?** Inclusive and Supportive Education Congress. Glasgow, 2005. p. 1-4.
- ARMSTRONG, F. **Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- BALLARD, K. Keith. Including ourselves: Teaching, trust, identity and community. In: _____ **Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?** Dordrecht: Springer, 2003. p. 11-32.
- BANKS-LEITE, L.; SOUZA, R. M. O des (encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial. In: _____ **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. Campinas: Cortez, 2000. p. 57-82.
- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. **12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Curitiba, v. 29, 2004.
- BARTON, L. The politics of education for all. In: _____ **Equality, Participation and Inclusion I: Diverse Perspectives**. London: Routledge, 2010. p. 90-98.
- BERLIN, I. **Estudos sobre a humanidade: uma antologia de ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BEYER, H. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: _____ **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- BINGHAM, C. **Schools of recognition: Identity politics and classroom practices**. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2001.
- BIRMAN, J. Nas Fronteiras da Barbárie: Uma leitura genealógica do discurso freudiano. In: _____ **O Terror**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 127-145.
- BOSTON-KEMPLE, T. E. **A conceptual analysis of key concepts in inclusive education**. PhD (Doctor of Philosophy) thesis. University of Iowa, 2102.
- BRACHER, M. **Radical pedagogy: Identity, generativity, and social transformation**. New York: Macmillan, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular para Escolas Estaduais do Estado do Rio Grande do Sul**. Secretaria Estadual de Educação / Rio Grande do Sul, v. 5, 2009.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC-Editora da PUC-SP, 1993.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: _____ **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-181.

CLAVREUL, J. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CORBETT, J. **Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy**. London: Routledge Falmer, 2001.

DERANTY, J. P. **Beyond communication: A critical study of Axel Honneth's social philosophy**. Leiden: Brill, 2009.

FARREL, M. **Understanding Special Educational Needs: A Guide for Student Teachers**. London: Routledge, 2010.

FLICKINGER, H.-G. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Educação**, Porto Alegre, 2011. v. 34, p. 7-12, jan./abr.

FLICKINGER, H.-G. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. In: _____ **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa**. Passo Fundo: UPF Editora, 2013. p. 16-36.

FLORIAN, L. What counts as evidence of inclusive education? **European Journal of Special Needs Education**, 29, n. 3, 2014. 286-294.

FOGEL, G. Por que não teoria do conhecimento?: Conhecer é criar. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, 13, 2002.

FRENCH, S.; SWAIN, J. Towards an Affirmation Model of Disability. **Disability & Society**, London, v. 15, p. 569-582, 2000.

FRENCH, S.; SWAIN, J. Whose tragedy?: Towards a personal non-tragedy view of disability. In: _____ **Disabling Barriers - Enabling Environments**. London: Sage, 2004. p. 34-40.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HEGEL, W. F. G. **Enciclopédia das ciências filosóficas III - A filosofia do espírito**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

HERMANN, N. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

HERMANN, N. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

HORN JR, R. A. Curriculum and Recognition. In: _____ **The Struggle for Identity in Today's Schools: Cultural Recognition in a Time of Increasing Diversity**. New York: Rowman & Littlefield Education, 2009. p. 99-111.

HYPOLITE, J. **Gênese e Estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

ITARD, J. Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In: _____ **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 117-177.

JENLINK, P. Coda: Recognition, Difference, and the Future of America's Schools. In: _____ **The struggle for identity in today's schools: cultural recognition in a time of increasing diversity**. New York: Rowman & Littlefield Education, 2009. p. 207-209.

JENLINK, P.; TOWNES, F. H. Cultural Identity and the Struggle for Recognition. In: _____ **The struggle for identity in today's schools: Cultural recognition in a time of increasing diversity**. New York: Rowman & Littlefield Education, 2009.

JORGE, M. A. C. Discurso médico e discurso psicanalítico. In: CLAVREUL, J. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 7-25.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KASSAR, M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: _____ **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.

KOJÈVE, A. **Introdução à leitura de Hegel**. RJ: Contraponto, 2002

LUÍS, C. R. O homem natural e a revolução iluminista: linguagem e semiótica em Jean Itard. In: _____ **A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 39-56.

LYOTARD, J.-F. **O inumano: considerações sobre o tempo**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MALCOLM, N.; WRIGHT, G. H. **Ludwig Wittgenstein: a memoir**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

MARQUEZAN, R. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MENDONÇA, R. F. A dimensão intersubjetiva da auto-realização: em defesa da teoria do reconhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, nº 70, p. 143-154, 2009.

NORWICH, B. **Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives and Future Directions**. London: Routledge, 2008.

PECORINO, P. The Philosopher as Teacher: A Process view of Philosophy and Teaching Philosophy. **Metaphilosophy**, New York, January 1985. p. 80-91.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, 2015.

RAYNER, S. **Managing special and inclusive education**. London: Sage, 2007.

RICHARDSON, J.; POWELL, J. **Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes**. Stanford, California: Stanford University Press, 2011.

RICOUER, P. **Percursos do Reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROZAKIS, L. **81 Fresh & Fun Critical-Thinking Activities**. New York: Scholastic Professional Books, 1998.

- SAAVEDRA, G. A.; SOBOTTKA, E. A. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 8, p. 9-18, 2008.
- SAAVEDRA, G. A.; SOBOTTKA, E. A. Discursos filosóficos do reconhecimento. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 9, p. 386-401, 2009.
- SIKES, P.; LAWSON, H.; PARKER, M. Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. In: _____ **Equality, Participation and Inclusion 1: Diverse Perspectives**. London: Routledge, 2010. p. 240-252.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- STEWARTS, S. Recognition, Identity Politics, and the Special Needs Student. In: _____ **The struggle for identity in today's schools: cultural recognition in a time of increasing diversity**. New York: Rowman & Littlefield Education, 2009. p. 123-142.
- TAYLOR, C. The Politics of Recognition. In: _____ **Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition**. New Jersey: Princeton University Press, 1994. p. 25-73.
- TAYLOR, C. **Ética da Autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.
- TAYLOR, C. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- THOMAS, G.; LOXLEY, A. **Deconstructing special education and constructing inclusion**. London: McGraw-Hill, 2007.
- TODOROV, T. **O Homem Desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- TODOROV, T. **A vida em comum: ensaio de antropologia geral**. São Paulo: Unesp, 2013.
- TOMLINSON, S. **A Sociology of Special Education**. New York: Routledge, 1982.
- UNESCO. **Philosophy: A School of Freedom**. Paris: UNESCO Publishing, 2007.
- VASQUES, C. K. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, p. 51-59, jan/abr 2015.
- VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Os desafios da escolarização de sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento. In: _____ **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 271-288.
- VAZ, H. C. L. Senhor e escravo: uma parábola da filosofia ocidental. **Síntese-Nova Fase**, v. 21, p. 7-29, 1981.
- VAZ, H. C. L. **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Edições Loyola, 2001a.
- VAZ, H. C. L. **Antropologia filosófica II**. São Paulo: Edições Loyola, v. 2, 2001b.
- VEHMAS, S. Special needs: a philosophical analysis. **International Journal of Inclusive Education**, London, 14, February 2010. 87-96.
- WILLIAMS, R. **Recognition: Fichte and Hegel on the other**. New York: SUNY Press, 1992.
- WILLIAMS, R. **Hegel's ethics of recognition**. Los Angeles: University of California Press, 1998.
- YOUDELL, D. **Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities**. Dordrecht: Springer, 2006.

YOUNG, I. M. **Inclusion and Democracy**. New York: Oxford University Press, 2000.

ZURN, C. **Axel Honneth: A Critical Theory of the Social**. Cambridge: Polity Press, 2015.