

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

Wladimir Ullrich

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Carla K. Vasques

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resumo

O artigo tem seu ponto de partida no impasse trazido pela questão do outro na educação especial. O pensamento moderno – com seu elogio à razão – concentra-se principalmente no primado da subjetividade e na ocultação do outro. É como contraponto a esse fluxo principal que a noção de reconhecimento é aqui introduzida. A tese é que o reconhecimento ocupa papel 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. O estudo 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; reconhecimento

Abstract

This article has its starting point on the impasse brought by the question of the other in special education. Modern thought – and its praise of reason – concentrates mainly on the primacy of subjectivity and the occultation of the other. It is as a counterpoint to such main stream that the notion of recognition is here introduced. The thesis here advanced is that recognition occupies a central role when matters of schooling and education are concerned 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. In this study the notion of otherness and the concrete situations in which they take place are put together and their effects in the areas of moral, ethics and pedagogical agency are pointed out.

Keywords: special education; other; recognition

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, extraindo 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 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.

A hegemonia por sua vez, pode se argumentar, decorre de certa finalidade dada à educação, bem como de certo caráter de idealidade do processo pedagógico: O homem “é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p. 15); ao mesmo tempo que pode ser entendido “como aquele capaz de construir, através de seu pensamento, um mundo regido por leis racionais e inteligíveis” (HERMANN, 1996, p. 53). Tais argumentos dão contorno à experiência formativa e funcionam como um horizonte inexorável a dimensionar a realização de um aluno, e também do professor. Inseparavelmente, os dois respondem à expectativa do desenvolvimento da humanidade, do aperfeiçoamento que dela se espera, por meio de um nem sempre evidente, porém persistente, elogio à razão.

Ocorre que se o homem é aquilo que a educação faz dele, presume-se que há algo a se querer desse homem, servindo a educação, desse modo, a esse propósito. Porém, o que se quer ou é coerente querer de cada homem e, portanto, de cada aluno, pode não ser necessariamente o mesmo, tampouco aquilo que para cada um é possível, ou melhor. Que essa seja uma constatação até mesmo óbvia a se chegar, no entanto não implica em uma consequente contestação de certo ideal de educação e de certa ideia da natureza e capacidades humanas que o sustentam. Em outras palavras, a imagem do quadro se mantém perfeita e englobante até que ele seja borrado; até o momento em que essa constatação é, de certo modo, radicalizada pela presença do outro que a essa imagem se opõe.

Para ilustrar essa radicalidade, podemos tomar como exemplo a possibilidade de que surja no horizonte do professor, ou de um aluno em formação docente, algo para o qual ele não está preparado, algo para o qual os parâmetros e os referenciais curriculares – ao menos aqueles tomados como base de seu planejamento pedagógico e que representam a hegemonia antes referida – parecem não se voltar. Tomemos como hipótese o fato de que esse professor seja 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.

Ocorre que pode se colocar entre o professor e a realização dessa tarefa nada menos que o espanto, a perplexidade. Pois, como deixar para trás o seguro caminho do conhecimento e do conhecido, e enfrentar a trilha do incógnito, do indeterminado? Como pensar a realização de uma intervenção pedagógica em um cenário onde o *especial* estranhamente não tem uma conotação positiva? Além disso: Como pensar essa intervenção sem a desvincular do projeto de aperfeiçoamento da humanidade que habita a educação desde a modernidade? Como pensar essa intervenção tendo em mente, fundamentalmente, certas competências e habilidades que se quer desenvolvidas nos alunos? 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 aluno como diferente da maioria, em nada ajude nessa compreensão. Talvez nada informe sobre o que essa educação especial quer mesmo, sobre qual sua finalidade, sobre os princípios que a sustentam. E diante de uma resposta que não surge, então outra pergunta seja feita: Quem é o aluno *nessa* educação que parece se arrogar como outra? *Quem é o outro na educação especial?*

Uma premissa defendida como chave para responder à pergunta pelo *outro na educação especial* é a de que essa pode ser considerada como mais uma questão a se relacionar 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). Uma questão que não pode ser respondida simplesmente ao se voltar para fatos empíricos, uma vez que ela, fundamentalmente, “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)¹. 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, na tentativa de buscar responder à perplexidade possivelmente instaurada, para o modo como se dá o reconhecimento do outro.

Importante observar que é no campo educacional, na especificidade do processo formativo e da instituição social na qual ele por excelência se dá – a escola – que a questão do reconhecimento pode ser vista com relevância ainda maior que a já dada a esse tema na atualidade, como por exemplo em áreas do conhecimento como a Filosofia e a Sociologia. Pois, partindo do pressuposto de que 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; acontecimento que pode ser pensado, de modo potencializado, no âmbito da educação especial.

Pensar *o outro na educação especial*, portanto, nos leva a uma investigação conceitual, de viés filosófico, que se pretende, de certo modo, a serviço de uma investigação ético-pedagógica, por meio do estudo do tema do reconhecimento. Desse modo, procura-se mostrar não apenas como o tema do reconhecimento apresentado 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 pensadores contemporâneos como Charles Taylor e Axel Honneth.

Busca-se, assim, afirmar o lugar fundamental do outro na relação pedagógica, bem como a necessidade de reflexão sobre essa questão em um processo que se mostra como intersubjetivo por excelência. 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. Por seu turno, o argumento ora apresentado é a de que o reconhecimento ocupa um papel central no que se refere às questões de escolaridade e educação, e funciona como uma lente para contextualizar as perspectivas que engendram e circunscrevem a educação especial, como as perspectivas caritativa, médica e política com viés inclusivo.

Por que reconhecimento?

Para o racionalismo moderno, a ideia de *self*² está ligada à consciência ou, de modo específico, a uma substância pensante, racional. Conforme Charles Taylor (2013, p. 190), 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, resultando, no que interessa a questão central deste texto, em uma radicalização do primado da subjetividade e naquele que pode ser considerado um dos principais problemas derivados desta perspectiva, resumido nas seguintes palavras de Padre Vaz (2001, p. 69): “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 colocamos o tema de reconhecimento e a importância de seu desenvolvimento na filosofia de Hegel e a partir dela. Hegel pode ser considerado 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, 2001, 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 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).

Esse é o ponto de destaque na lógica hegeliana. Como observa Axel Honneth, o movimento do reconhecimento apresentado por Hegel 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 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 que permite, inclusive, que o conceito de reconhecimento possa ser tomado, na filosofia hegeliana, como o aspecto prático do próprio conceito de liberdade (WILLIAMS, 1998, p. 97).

Seguindo essa lógica, 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. O que faz com que os trabalhos de pensadores como Charles Taylor e Axel Honneth, os quais abordam a questão do reconhecimento a partir do viés hegeliano, possam ser considerados como centrados nas ideias de autorrealização e de 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. 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.

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 modernidade, 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” (TAYLOR, 1994, p. 30), apoiado em certa noção de conhecimento e controle de si.

Grande equívoco, diria Hegel. Pois 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, 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).

Por sua vez, Axel 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 & SOBOTTKA, 2008, p. 14), também enfatiza 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.

Nesse caso, 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 interfere na estrutura fundamental de sua subjetividade, uma vez que viola expectativas de reconhecimento ligadas às condições de sua integridade psíquica (HONNETH, 2003, p. 260). É nesse sentido que Honneth destaca que conceitos negativos, como ofensa, rebaixamento e humilhação se referem a formas de desrespeito, a formas de reconhecimento denegado, 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, como “algo que os indivíduos necessitam para desenvolver e manter recursos psicológicos adequados para o florescimento da vida individual”.³

Um florescimento individual que se dá sobremaneira no espaço público da escola. Um espaço que 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?

Desse modo, pode ser interpretado como estabelecida a conexão 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 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? Pois, como é possível argumentar, de acordo com Deborah Youdell (2006, p. 22), “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”.

Educação e reconhecimento

Em *Schools of Recognition*, ao explicar os motivos de sua pesquisa e defender a importância de um discurso do reconhecimento de matriz hegeliana, 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). Com Bingham, compartilhamos a ideia de que os “educadores necessitam de um discurso do reconhecimento” (BINGHAM, 2001, p. 156). Isso não implica a necessidade de definir o que o reconhecimento deve ser. O primeiro objetivo 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 formação, em um processo por vezes de mútua reflexividade⁴. Aqui destacamos por exemplo – e em meio a outras ideias possivelmente articuláveis e já mencionadas – as de identidade, autonomia e dignidade.

Essa tese, por seu turno, reverbera em documentos norteadores da educação especial, como nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*⁵. 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” (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 reconhecimento⁶, 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 na Perspectiva da Educação Inclusiva*, o próprio paradigma teórico da educação inclusiva⁷ (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 possível esvaziamento do próprio projeto educativo, uma vez que “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 se voltar 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 social e justiça” (BRACHER, 2009, p. XIII).

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 nas práticas pedagógicas escolares. Apenas em tese, porém. Uma vez que, mesmo diante dessa expectativa, o que se tem na 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). Assim, na esteira desse recado, 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, pp. 9-10).

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 primeiramente em termos de espelhamento (BINGHAM, 2001, p. 34). No entanto, na sua 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 significante, 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); um encontro onde o reconhecimento é desejado como algo mais – como confirmação:

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; TOWNES, 2009, p. 7).

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 positiva que alunos (e professores) têm de si mesmos, a qual é adquirida de maneira intersubjetiva, e que esperam confirmadas. Esperam 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*.

O outro na educação especial

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. 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 campo. 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 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; JENLINK; TOWNES, 2009, p. XII). 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 que se efetuam por intermédio de perspectivas discursivas capazes de impactar a educação especial, como, por exemplo, a perspectiva caritativa e a 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 próprios⁸, 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 accidental [...]” (TOMLINSON, 1982, p. 58). 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, 2003, p. 72).

Do ponto de vista reconfortante da normalidade, portanto, é que se lança certo 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 estranhamente nesse mesmo espaço compartilhado por nós. Vítimas do destino, lançadas neste mundo, mas sem capacidade para enfrentá-lo. Nesse caso, a pena e a compaixão 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; 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 pretensão 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 tragédia⁹, "[...] a morte física é melhor do que a morte social da deficiência" (FRENCH; SWAIN, 2000, p. 572).

Em termos mais categóricos, "a tragédia deve ser evitada, erradicada ou 'normalizada' por todos os meios possíveis (FRENCH; SWAIN, 2004, p. 34). Todavia, como não é possível evitá-la ou erradicá-la, resta a tentativa de normalizá-la, por exemplo, por meio de uma perspectiva como a médica. Uma perspectiva que pode ser considerada de tamanha força já 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 de certo 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, 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 censura 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, as suas necessidades, 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, pp. 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. 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. De modo 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).

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” (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).

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 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.

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 não reconhecimento como no reconhecimento incorreto, por meio da rotulagem. 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. No entanto, a razão da adesão incontestada 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, pp. 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, o modo 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).

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). 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, 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, sp).

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*, de 1994 – bem como a sua tradução em conformidade com a terminologia educacional de alguns países – faz com que não chegamos 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, 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 da 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.

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, singulares, que demandam metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado” (BEYER, 2006, p. 75)?

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, PARKER, 2010, p. 250). Ou seja, resultam de uma “política social dominada pela retórica da inclusão” (ARMSTRONG, 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 total¹⁰. 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; 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 – 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 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” (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?

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 essa complexidade e ao mesmo tempo obscuridade que acaba por invadir o plano educacional e o espaço escolar, em meio a essa falta de acordo que deixa muito em aberto. 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 explicativa e totalizante da qual somos signatários. O que pode justificar o comprometimento de muitos com uma confortante – e aqui a expressão referenciada é deveras representativa – “panaceia da inclusão” (ARMSTRONG, 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 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; TOWNES, 2009, p. 5).

O “reconhecimento” de um problema

Reconhecer que existe um problema e procurar compreender sua dimensão. Eis parte de um importante caminho para a reflexão proposta neste texto. Pois, se é a partir do reconhecimento que os sujeitos vêm a constituir sua identidade – mesmo em um sentido não idealista, moderno 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 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 ganham, nesse contexto, dimensão inversamente proporcional

às vozes não ouvidas. E a questão do reconhecimento, desse modo, uma dimensão substancialmente moral e ética.

Por meio da lente do reconhecimento, a perspectiva da caridade e a perspectiva médica se apresentaram como formas de reconhecimento incorreto, bem como de não reconhecimento, sendo nada mais que a perpetuação, sob certos disfarces, de um persistente mundo partido entre o *self* e o outro. 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 incorreto, 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. 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, à razão – e 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 a ser a representação de um mundo de sofrimento e dor.

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, mesmo com seus paradoxos e faltas, foi essa perspectiva que desestabilizou o firme edifício da certeza, produzindo perplexidade capaz de sustentar uma pergunta norteadora e um esforço para a sua compreensão. 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. O que não deixa de indicar, no entanto, que a questão do outro na educação especial torna mais clara algumas impossibilidades de certa imagem que se quer projetada diante de nossos olhos e de nossa humana pretensão.

É desse modo que esse estudo pode ser pensado: como resultado de certo esquecimento, ou de certo tipo de evitamento, de negação. Pois, é essa espécie de mecanismo, não consciente, que pode nos 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. Pois o outro na educação especial acaba por ser, de modo geral, o aluno que marcado e reconhecido pela presença da deficiência atua como um espelho quebrado. 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 isso? 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, nessa lógica, 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 vislumbrar 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. E que, diante disso, talvez se faça necessário 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. E que, mesmo assim, essa impossibilidade tragicamente não retira responsabilidade alguma sobre aquilo que fazemos de cada encontro.

Notas

1. Não havendo indicação em contrário, todas traduções de textos originalmente em língua inglesa, conforme bibliografia, são de autoria e responsabilidade dos autores deste texto.
2. 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 de um dos nossos principais interlocutores nesse texto, 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 de a “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, *As fontes do self: a construção da identidade moderna*, 2013, p. 231)
3. 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.
4. 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 maioria, 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, *Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação*, 2011, p. 11)

5. A utilização do texto das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* como parte do argumento deste texto, de modo algum desconsidera documentos posteriores referentes à educação especial em nosso país, sendo seu uso fundamentalmente argumentativo.
6. Expressão utilizada por Charles Bingham em *Schools of Recognition* e que adotamos para justificar nossa abordagem.
7. “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)
8. 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.
9. 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).
10. Do inglês *full inclusion*.

Referências

- ALLAN, J. **Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools**. London: Falmer Press, 1999.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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. **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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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. **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.
- TOMLINSON, S. **A Sociology of Special Education**. New York: Routledge, 1982.
- 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 II**. São Paulo: Edições Loyola, v. 2, 2001.
- VEHMAS, S. Special needs: a philosophical analysis. **International Journal of Inclusive Education**, London, 14, February 2010. 87-96.
- 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.

Correspondência

Carla K. Vasques: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Pós-Graduação em Educação.
Membro do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC).

E-mail: k.recuero@gmail.com

Wladimir Ullrich: Doutorando em Educação pela UFRGS.

E-mail: vladslav1976@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores
