

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

Wladimir Brasil Ullrich

**DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL, EDUCAÇÃO
E AS POSSIBILIDADES DO RECONHECIMENTO**

Porto Alegre
2022

Wladimir Brasil Ullrich

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, EDUCAÇÃO
E AS POSSIBILIDADES DO RECONHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

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

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Ullrich, Wladimir Brasil
Deficiência intelectual, educação e as
possibilidades do reconhecimento / Wladimir Brasil
Ullrich. -- 2022.
138 f.
Orientadora: Carla Karnoppi Vasques.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação Especial. 2. Deficiência Intelectual.
3. Reconhecimento. 4. Educação Inclusiva. 5.
Alteridade. I. Vasques, Carla Karnoppi, orient. II.
Título.

Wladimir Brasil Ullrich

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, EDUCAÇÃO
E AS POSSIBILIDADES DO RECONHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 28/03/2022.

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

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dra. Nadja Mara Amilibia Hermann
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Prof. Dr. João José Rodrigues Lima de Almeida
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Para Carina Streda pelas expressões de reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Carla Karnoppi Vasques, em primeiro lugar por me instigar — em uma aula do curso de licenciatura em filosofia na Faculdade de Educação da UFRGS — a refletir sobre as questões que estão na origem desta tese e da dissertação que a antecedeu. Em segundo lugar, pela oportunidade concedida de ingressar no mestrado e no doutorado sob sua orientação, pelos diálogos e trocas, pela paciência com minha escrita e pela confiança durante esses anos.

A Fernando José Rodrigues da Rocha pelo incentivo e pelos momentos de parceria nesta trajetória acadêmica.

Aos membros da banca examinadora, em especial a Nadja Hermann e João José R. L. de Almeida pelos comentários valiosos a versões anteriores deste texto e na oportunidade de defesa do projeto desta tese.

A Liana e Larissa Brasil Ullrich por terem tornado, em muitos momentos deste caminho, as coisas mais fáceis para mim.

As mudanças que definem a modernidade são tanto bem conhecidas como muito desconcertantes, e é por isso que ainda vale a pena falar delas um pouco mais (TAYLOR, 2011, p. 12).

Filosofia não é a introdução de novas preocupações esotéricas. É a atenção mais concentrada naquelas preocupações que já são compartilhadas por todos (SOLOMON, 1999, p. 13).

A igualdade é um pressuposto, um axioma inicial — ou não é nada (RANCIÈRE, 2003, p. 223).

RESUMO

Esta tese tem como problema central a alteridade na educação especial, motivado por um impasse na experiência formativa na licenciatura em filosofia. Trata-se de um estudo teórico cujo objetivo principal é mostrar algumas possibilidades que uma lógica do reconhecimento de matriz hegeliana pode oferecer à educação especial e à perspectiva inclusiva na educação, contribuindo para enfrentar certos obstáculos e polarizações observados nesse contexto e, principalmente, para trazer ao centro da discussão a pessoa com deficiência intelectual. Partimos da premissa de que deficiência intelectual é um conceito normativo, uma categoria moral que responde a expectativas humanas, sobremaneira assentadas no projeto filosófico iluminista. Desse projeto herdamos certo entendimento da natureza humana e de suas capacidades, bem como uma compreensão que associa juízos de valor moral sobre pessoas, sobre aprendizagem e sobre deficiência. Esse entendimento e essa compreensão contradizem esforços inclusivos, que já sofrem pela nossa submissão à ideologia moderna do individualismo. Como alternativa, pretendemos mostrar como o *reconhecimento* se opõe a essa ideologia e a certos signos da modernidade, servindo como lente para contextualizar as perspectivas que engendram e circunscrevem a educação de pessoas com deficiência. Por conseguinte, com o objetivo de explorar o conceito do *reconhecimento*, apresentamos algumas diferentes abordagens dessa ideia e buscamos compreender a aplicabilidade dessas abordagens, bem como a sua significação diante de questões concernentes à educação das pessoas com deficiência intelectual. Sobretudo, defendemos que explorar as possibilidades de uma lógica do reconhecimento — o que parcialmente foi feito nesta tese e que tem reflexos decisivos no contexto educacional — é imprescindível para analisarmos em que base fundamos a nossa ideia sobre o valor moral de uma pessoa e como lidamos com as diferenças humanas.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Reconhecimento. Educação Inclusiva. Alteridade.

ABSTRACT

The main problem discussed in this paper is the alterity in special education. This subject was motivated by an impasse observed in my education experience during Philosophy classes at University. This is a theoretical study whose main objective is to show some possibilities that a logic of recognition of the Hegelian matrix may offer to special education and the inclusive perspective in education, which contributes to face certain obstacles and polarization observed in this context and, mainly, to place people with intellectual disabilities at the center of the discussion. We start from the premise that intellectual disability is a normative concept — a moral category that responds to human expectations, largely based on The Enlightenment philosophical project. From The Enlightenment philosophical project, we inherited a certain understanding of human nature and its capabilities, as well as a comprehension that expresses moral value judgments about people, learning, and disability. This understanding and comprehension contradict inclusive efforts, which are already affected by our submission to the modern ideology of individualism. As an alternative, we intend to show how *recognition* opposes this ideology and certain signs of modernity, which works as a lens to contextualize the perspectives that engender and circumscribe the education of people with disabilities. Therefore, to explore the concept of *recognition*, we present some different approaches to this *recognition* and seek to understand the applicability of these approaches, as well as their significance on issues concerning the education of people with intellectual disabilities. Above all, we argue that exploring the possibilities of a logic of recognition, which was partially done in this thesis and has decisive consequences in the educational context, is essential to analyze the basis of our idea about the moral value of a person and how we deal with human differences.

Keywords: Special Education. Intellectual Disability. Recognition. Inclusive Education. Alterity.

RESUMEN

Esta tesis tiene como problema central la alteridad en la educación especial, motivada por un impasse en la experiencia formativa en la licenciatura en filosofía. Se trata de un estudio teórico cuyo principal objetivo es mostrar algunas posibilidades que una lógica de reconocimiento de la matriz hegeliana puede ofrecer a la educación especial y la perspectiva inclusiva en la educación, contribuyendo a enfrentar ciertos obstáculos y polarizaciones observadas en este contexto y, principalmente, a traer a las personas con discapacidad intelectual están en el centro de la discusión. Partimos de la premisa de que la discapacidad intelectual es un concepto normativo, una categoría moral que responde a las expectativas humanas, basada en gran medida en el proyecto filosófico de la Ilustración. De este proyecto heredamos una cierta comprensión de la naturaleza humana y sus capacidades, así como una comprensión que asocia juicios de valor moral sobre las personas, sobre el aprendizaje y sobre la discapacidad. Este entendimiento y esta comprensión contradicen los esfuerzos inclusivos, que ya sufren por nuestra sumisión a la ideología moderna del individualismo. Como alternativa, pretendemos mostrar cómo el *reconocimiento* se opone a esta ideología y ciertos signos de modernidad, sirviendo como lente para contextualizar las perspectivas que engendran y circunscriben la educación de las personas con discapacidad. Por lo tanto, para explorar el concepto de reconocimiento, presentamos algunos enfoques diferentes a esta idea y buscamos comprender la aplicabilidad de estos enfoques, así como su importancia en relación con los temas relacionados con la educación de las personas con discapacidad intelectual. Sobre todo, sostenemos que explorar las posibilidades de una lógica de reconocimiento, que se hizo parcialmente en esta tesis, es fundamental para analizar las bases sobre las que basamos nuestra idea sobre el valor moral de una persona y cómo afrontamos las diferencias humanas, lo que tiene consecuencias decisivas en el contexto educativo.

Palabras-clave: Educación Especial. Discapacidad Intelectual. Reconocimiento. Educación Inclusiva. Alteridad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A EDUCAÇÃO EM UM MUNDO PARTIDO	20
2.1 O <i>IDIOTA</i> DE LOCKE E A EDUCAÇÃO	20
2.2 O OUTRO DA RAZÃO: EXCLUSÃO E INCORPORAÇÃO.....	29
2.3 A QUESTÃO DA IDENTIDADE MODERNA	34
3 UMA CONTENDA SEM VENCEDORES.....	41
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS VALORES MÉDICOS.....	41
3.2 A PERSPECTIVA INCLUSIVA E SEUS <i>NÓS</i>	49
3.3 DA INCLUSÃO À POSSIBILIDADE DO RECONHECIMENTO	60
4 A EMERGÊNCIA DO RECONHECIMENTO	69
4.1 O DESOCULTAMENTO DO OUTRO	69
4.2 A VIRADA INTERSUBJETIVISTA	78
4.3 EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO.....	84
5 POSSIBILIDADES DO RECONHECIMENTO	91
5.1 RECONHECIMENTO ANTIPREDICATIVO	91
5.2 RECONHECIMENTO DE PESSOAS	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	120

1 INTRODUÇÃO

Tornar o homem¹ um verdadeiro homem ao desenvolver nele, por meio do uso da razão, as qualidades naturais que pertencem à humanidade. Resumidamente, é nesses termos que Immanuel Kant apresenta a tarefa de educar na sua obra *Sobre a pedagogia* (1803). Com base em teses como a que defende “[...] que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (KANT, [1803] 1996, p. 16), podemos traçar a pavimentação de um longo caminho por onde se desenvolveu uma pedagogia e uma ideia de educação iluminista que pode ser vista como persistente nos dias atuais, como horizonte a dimensionar a realização de um aluno e de seu professor por meio de um, nem sempre evidente, mas persistente, elogio a certa imagem da natureza e das capacidades humanas.

No entanto, em contraposição a essa imagem, numa atualidade em que se pretende que a modernidade² e o pensamento iluminista sejam superados, colocando-nos em uma condição *pós* ou adiante desse tempo, numa atualidade em que certos valores colidem e certos dilemas se evidenciam no âmbito da educação compulsória e de uma agenda política de educação para todos, potencializa-se a possibilidade de que surjam no contexto escolar encontros e situações para os quais o professor ou, até mesmo, um aluno em formação docente não parecem estar ou se dizem ainda não preparados. Isso ocorre mesmo que a questão da educabilidade de pessoas com alguma deficiência esteja há séculos colocada.

Perguntas como quem deve receber uma educação especial e quem deve ensiná-la? Como identificar esses alunos e suas necessidades educacionais especiais? Como e onde ensinar? O que e como avaliar? marcam a história da educação especial. Essas questões se apresentam, conforme defendem alguns teóricos, como “perpétuas — nunca realmente resolvidas, apenas revisitadas por cada geração de educadores especiais” (KAUFFMAN *et al.*, 2011, p. 15)³, ao mesmo tempo em que paradoxos contemporâneos enfatizam sua posição desafiadora, tensionando e polarizando o debate nesse contexto.

¹ Usamos aqui, e em outros momentos do texto, a expressão *homem* no mesmo sentido em que ela é usada em frases como: “O homem moderno surgiu na África”, “Todo homem é mortal”, “Muitas vezes não conseguimos distinguir num homem a humanidade”.

² Seguindo De Boer (2010, p. 208), uso “[...] o termo ‘modernidade’ para denotar não tanto um período histórico bem definido, mas um paradigma cultural, político e científico enraizado no movimento emancipatório que se desenrolou durante os séculos XVII e XVIII. O otimismo prevalecente da modernidade, pode-se argumentar, reside principalmente na suposição de que o conhecimento e a ação são baseados em princípios racionais que, por si próprios, garantem sua atualização apropriada”.

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

O presente estudo tem questões dessa natureza em sua origem e em seu horizonte. São questões que fomentam debates no contexto da educação especial e da perspectiva inclusiva na educação. Essas questões surgiram para mim durante a realização de uma disciplina de caráter obrigatório do curso de licenciatura em filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁴. Foi naquela disciplina que me ocorreu, pela primeira vez, o pensamento de que, como professor num contexto educacional inclusivo — e não mais apenas como bacharel em filosofia —, poderia me deparar com um aluno com deficiência intelectual⁵ em sala de aula. O sentimento, num primeiro momento, era de interrogação e de perplexidade diante de tal possibilidade. Por um lado, esse sentimento podia ser interpretado como consequência da adesão a um projeto educativo circunscrito aos ideais do Iluminismo, que assume, mesmo em diferentes tendências pedagógicas, como observa Hermann (1996, p. 52-53), um “[...] compromisso com a formação da cidadania, aprendizagem de conhecimentos, promoção da consciência de si e do mundo, autonomia moral e intelectual”, consumando um ideal de

⁴ Disciplina de intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais (EDU01013), do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, cursada no semestre 2011/2.

⁵ Conforme definição de 2021 do manual *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12ª edição), da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, a “[...] deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, conforme expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se durante o período de desenvolvimento, que é definido operacionalmente como antes de o indivíduo atingir os 22 anos”. Por sua vez, “funcionamento intelectual é um termo mais amplo do que inteligência ou habilidades intelectuais, mas um termo mais restrito do que funcionamento humano [...]”. A avaliação do funcionamento intelectual requer o uso de um teste confiável, válido e individualmente administrado, abrangente e padronizado, que é normatizado para a população em geral e produz uma pontuação de QI em escala completa (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 1-2). Conforme o *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*, da American Psychiatric Association (2014, p. xiii), “[...] a *deficiência intelectual* [...] caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência”. Conforme descrito em nota, “O termo diagnóstico *deficiência intelectual* equivale ao diagnóstico da CID-11 de *transtornos do desenvolvimento intelectual*. [...] Assim, *deficiência intelectual* é o termo de uso comum por médicos, educadores e outros, além de pelo público leigo e grupos de defesa dos direitos” (APA, 2014, p. 33). No DSM-V, os níveis de gravidade da deficiência intelectual são definidos com base no funcionamento adaptativo, não em escores de QI. A gravidade é definida do seguinte modo: leve, moderada, grave e profunda. Nesta tese, utilizaremos apenas o termo genérico *deficiência intelectual*, não devendo a gravidade da deficiência, quando referida no texto, ser subsumida a nenhum desses sistemas de classificação em específico. Para além dessas definições médicas (aqui citadas ilustrativamente, não valorativamente), compartilhamos da ideia de que não há uma definição universal de deficiência intelectual e que esta não será alcançada (LOUHIALA, 2004). Sob a perspectiva histórica, concordamos que a deficiência intelectual não é um elemento histórico permanente, que todas as sociedades teriam reconhecido a mesma coisa no mesmo tipo humano (GOODEY, 2011), tampouco que podemos assumir uma continuidade trans-histórica em que termos como *loucura*, *idiotia* e *deficiência intelectual* substituem um ao outro de uma maneira linear e progressiva, independentemente dos ambientes sociais e intelectuais específicos e da função que desempenhavam nesses ambientes (MCDONAGH; GOODEY; STANTON, 2018).

natureza humana daquilo que chamaremos de *concepção moderna de homem*⁶. Por outro lado, aquele sentimento parecia se apresentar como a expressão de uma ideia muito aceita do que significa o ensino de filosofia:

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).

Diante de tais perspectivas, eu me perguntava: o que essa educação especial tem como objetivo? Qual é a sua finalidade? Quais são os princípios que a sustentam? Diante da falta de uma resposta, questionava-me: quem é o aluno dessa educação que parece se arrojar como outra? Quem é esse outro submetido a uma modalidade educacional não regular, comum? Quem é esse outro na educação especial, esse outro da razão filosófica? Qual é a relevância dessas questões?

O ensino de filosofia, para mim, supunha um aluno com certas potencialidades intelectuais, que poderiam ter seu desenvolvimento iniciado desde a infância. Esses alunos, geralmente, não seriam objeto de certos dilemas filosóficos sobre o que existe (como real ou relativo, por exemplo, a deficiência intelectual), sobre em que consiste a identidade de alguém, o que significa ser uma pessoa e como isso está relacionado ao seu *status moral*⁷. Ainda sem muita clareza sobre a complexidade do problema que para mim se colocava, posso dizer que já pressentia a afirmação de Terzi (2014, p. 190, grifo do autor) de que, “[...] na verdade, os filósofos políticos e morais consideram a deficiência, e especificamente a deficiência cognitiva, um ‘desafio’, senão um ‘pesadelo’”. De fato, para a filosofia, e em muitos casos além do seu

⁶ Ao nos referirmos a uma concepção moderna de homem, estamos falando de uma concepção que tem suas origens na ruptura com a imagem cristã-medieval do homem que passou a ocorrer na Renascença, encontrando sua expressão racionalista paradigmática a partir do século XVII, com René Descartes (1596–1650), seus profundos desdobramentos metafísicos a partir do empirismo racionalista de John Locke (1632–1704) e seu acabamento com o conceito de pessoa em Immanuel Kant (1724–1804), que destaca a associação entre pessoalidade moral, razão e autonomia/liberdade. É nesse contexto que endossamos a tese de Goodey (2011, p. 1) de que os “[...] conceitos de inteligência e deficiência intelectual reforçam-se mutuamente. [...] sem o outro eles não são nada” e de que “[...] a ideia de uma inteligência que define a pertença à espécie humana é ela própria moderna”.

⁷ Quando usamos expressões como *status moral* e *valor moral* em relação a pessoas, estamos nos referindo, de modo geral, à condição dessas pessoas aos olhos dos outros, da sociedade, de um grupo humano em que vivem, de como elas são valiosas para os outros diante do que estiver definido como as qualidades desejáveis da espécie humana em um certo contexto social ou relacional: “O valor moral pode ser definido como uma maneira particular pela qual uma ação ou um agente são valiosos ou merecem crédito (ou merecem descrédito) [...]” (MORAL WORTH, 2021, documento eletrônico).

domínio, quando a pergunta é pelo que torna os seres humanos de fato humanos, ou o que torna os seres humanos pessoas, a resposta é, como endossam Robinson e Goodey (2018, p. 428), geralmente cognitiva, sendo uma inteligência especificamente humana a responsável por essa determinação.

Por fim, todas essas questões se tornavam ainda mais difíceis de serem articuladas e respondidas diante da vigência de uma *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008), que, mais em razão de sua tensão conceitual do que por seus aspectos de caráter prático, parecia se colocar como um desafio interpretativo. O ingresso no mestrado na linha de pesquisa de educação especial e processos inclusivos, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, foi uma tentativa de compreender e buscar respostas a essas perguntas. Essas questões constituem-se, portanto, a partir do embate entre uma certa concepção da filosofia e do que é a natureza humana (bem como suas categorias fundamentais) e a tarefa irrecusável do professor de ensinar por um viés essencialmente imbricado com a ideia, por alguns tomada como compromisso moral, de possibilitar e contribuir para que todos desenvolvam suas capacidades, dando a seus atos significado e importância social.

As tentativas de resposta a essas questões, desde o primeiro momento, indicaram como caminho investigativo o estudo do *reconhecimento* (mais precisamente com base na filosofia de Hegel), da dialética do reconhecimento como questão central da subjetividade humana. Embora o *reconhecimento* possa ser conceitualmente construído e pensado de diferentes formas⁸, o balizador conceitual de nosso estudo foi a ideia de que ter direitos garantidos institucionalmente, como aqueles que abrangem a personalidade jurídica em uma política educacional, ou ser objeto de políticas públicas, não podia ser misturada, como alerta Ikäheimo (2009a), com o *status* de sermos reconhecidos no nível pessoal, em contextos de interação cotidiana em que nos pretendemos inseridos. É essa forma de reconhecimento, aparentemente intuitiva, expressa em uma “atitude recognitiva” (IKÄHEIMO; LAITINEN, 2007a, p. 34) em direção a pessoas que me pareceu a mais adequada para, uma vez tendo seus efeitos compreendidos, servir como ponto de partida para a reflexão do que está em jogo quando falamos da educação de pessoas com deficiência intelectual⁹. De certo modo, essa perspectiva

⁸ Como descreve Zurn (2010, p.1), deriva desse tema uma teoria que é atualmente geradora de uma grande variedade de estudos em “[...] domínios que compreendem a ontologia e a epistemologia, filosofia moral e política, teoria social e teoria da ação, filosofia do direito, antropologia filosófica e história da filosofia”.

⁹ Dada a abordagem desta tese, utilizamos a expressão *pessoa com deficiência intelectual* em vez de outras possibilidades, preferindo a linguagem que coloca em evidência a pessoa e, somente depois, algo que é dito

encontra ressonância com uma característica marcante do desenvolvimento da noção do reconhecimento por um de seus principais teóricos, Axel Honneth, que evita, conforme Deranty e Renault (2007, p. 92), referir-se a ela como uma política de reconhecimento. Honneth prefere pensar o reconhecimento, em termos hegelianos, como *uma forma de vida ética*, tendo como intuição motriz a ideia de que o progresso social é baseado nas expectativas normativas dos indivíduos, que devem ser construídas principalmente como reivindicações morais.

Dessa forma, este estudo não pretende defender, propor ou mesmo operar com um conceito de reconhecimento válido de modo incondicional e, muito menos, universal. Consideramos “[...] a pluralidade de fenômenos que podem estar em questão quando falamos sobre ‘reconhecimento’ hoje” (IKÄHEIMO, 2014, p. 12, grifo do autor) e a constatação de Paul Ricoeur (2006) sobre o sentimento de perplexidade experimentado em relação ao *status* semântico desse termo no discurso filosófico e na nossa linguagem cotidiana, onde sua polissemia e equívocidade transitam. Com isso, o objetivo geral desta tese é o de mostrar as possibilidades que uma lógica do reconhecimento¹⁰ de matriz hegeliana pode oferecer ao campo da educação especial e à perspectiva inclusiva na educação, centralmente no que concerne à reflexão sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual.

*
* *

sobre ela. No entanto, compreendemos que não há consenso, do ponto de vista das pessoas consideradas com deficiência, sobre qual é a melhor forma de expressão. Davis (2018, p. 3-4), ao comentar sobre a relação entre deficiência, terminologia e identidade, explica como o termo *handicapped* foi amplamente abandonado a partir das décadas de 1970 e 1980 e substituído pela linguagem *pessoas primeiro* (do inglês *people first*), convencendo-se o uso da expressão *pessoa com deficiência* (do inglês *person with a disability*), considerando que “[...] o termo modificador não deveria determinar quem você é — primeiro você é uma pessoa, depois alguém que por acaso tem uma deficiência [...]”. No entanto, mostrando a complexidade do campo e o que está em jogo em questões identitárias, Davis explica que essa linguagem começou a sofrer oposição daqueles que queriam primeiro destacar sua identidade e não sua pessoalidade: “Pessoas que tinham orgulho de seu *status* queriam ser conhecidas por aquilo que as tornava únicas”. Nessa perspectiva, uma *pessoa de cor* torna-se um *afro-americano*; uma *pessoa com deficiência* torna-se, em nossa língua portuguesa, simplesmente *deficiente*. Nesse sentido, ganham cada vez mais destaque, em detrimento de enfoques na pessoa em primeiro lugar, termos como *creep*, *queer* e *disabled* como marcadores de identidade.

¹⁰ Preferimos falar em uma lógica do reconhecimento de matriz hegeliana e não de uma teoria do reconhecimento hegeliana, alinhando nossa abordagem com afirmações que admitem que “[...] não é particularmente fácil dizer o que exatamente é ‘reconhecimento’ no sentido hegeliano” (IKÄHEIMO, 2007, p. 225, grifo do autor) e que “[...] em sua parábola do ‘senhor e escravo’ Hegel sugere (o texto é muito discreto para fazer mais do que ‘sugerir’) que a pessoalidade depende essencialmente do que ele chama do ‘reconhecimento’ por outro” (SOLOMON, 1999, p. 183, grifos do autor). Ao longo desta tese, usaremos de modo aproximado as expressões *lógica do reconhecimento* (ou *recongnitiva*) e *filosofia do reconhecimento*.

Em “A arte do retrato”, capítulo da *Biografia cruzada de Gilles Deleuze e Félix Guattari*, François Dosse discorre sobre a singularidade da abordagem filosófica deleuziana, destacando aquela que, para o biógrafo, seria a linha metódica constante de toda a intervenção de Deleuze, retratada numa carta em que o filósofo francês define o que é, para ele, um livro útil de filosofia:

Creio que um livro, para que mereça existir, pode ser representado em três aspectos rápidos. Apenas se escreve um livro digno: 1. Quando se acredita que os livros sobre o mesmo tema ou sobre um tema próximo incorrem em uma espécie de erro global (função polêmica do livro); 2. Quando se acredita que algo de essencial foi esquecido sobre o tema (função inventiva); 3. Quando se julga capaz de criar um novo conceito (função criadora). Naturalmente, esse é o mínimo quantitativo: um erro, um esquecimento, um conceito [...] (DELEUZE, 1999 *apud* DOSSE, 2010, p. 99-100).

Guardadas as devidas proporções, mas mantendo tal concepção metodológica no horizonte investigativo, esta tese pode ser tomada como uma tentativa, aos moldes deleuzianos, não de resolver um problema, mas de se empenhar em *desenvolver até o limite*¹¹ as implicações necessárias de uma pergunta formulada em relação a esse problema. Sob outro aspecto, trata-se de dar vazão a uma espécie de processo terapêutico a que o pesquisador se submete no intuito de buscar compreender a razão, aquilo que antecede a própria questão norteadora de seu estudo, neste caso a pergunta pela alteridade na educação especial. Continuamos, assim, um estudo que teve seu início na dissertação de mestrado intitulada *O outro na educação especial: uma abordagem pela lente do Reconhecimento*. No entanto, não apenas olhando retroativamente, como Deleuze ao analisar o mérito de seus escritos, mas também procurando fazer com que esta tese mereça existir, justificamos nosso estudo ao responder às perguntas metodológicas por ele adotadas e que colocamos a serviço de nossa investigação, apontando para os seus objetivos específicos, de que trataremos a seguir.

Que erro pretendemos combater? O erro de abordar questões relacionadas à experiência formativa e alguns dos impasses clássicos no âmbito da educação especial de modo desvinculado da história das ideias ou somente atrelado a essa história — no caso da crítica ao Iluminismo —, sem aprofundar a reflexão sobre a experiência subjetiva da modernidade. Como será argumentado no capítulo “A educação em um mundo partido”, corrigir esse erro passa por não reduzir o Iluminismo e a modernidade ao que Vaz (2001a, p. 92-93, grifos do autor) definiu

¹¹ “[...] a singularidade da abordagem deleuziana, que consiste em situar em primeiro plano o problema que o autor tenta resolver, isto é, em formular a pergunta certa: ‘Uma teoria filosófica é, na verdade, uma pergunta desenvolvida, e nada mais: por si mesma, nela mesma, ela consiste não em resolver um problema, mas em desenvolver até o limite as implicações necessárias de uma pergunta formulada’” (DELEUZE, 1999 *apud* DOSSE, 2010, p. 99).

como as “duas coordenadas que definem esse espaço”: a “Razão” que ambiciona “conquistar todos os domínios do saber humano e [...] tornar-se a norma de uma pedagogia”, e uma ideia de “*progresso* [que] implica uma mudança operada pelo homem, segundo *fins* racionais e medida pelo critério do melhor”. É necessário, além disso, buscar compreender, segundo Charles Taylor, a experiência da *construção da identidade moderna*¹², ou seja, o espaço privilegiado da modernidade como *fonte do self*, como momento em que a reflexão sobre si foi elevada a uma estatura temática sem precedentes, principalmente com a invenção, na relação com a noção de identidade, das noções de consciência e de *self*¹³ (RICOEUR, 2006, p.133). Disso resultou uma “ideologia do *individualismo*” (VAZ, 2001a, p. 91, grifo do autor), uma afirmação da identidade como mesmidade, dominante desde então. Essa ideologia implica uma recusa naturalizada da diferença, da pessoa com deficiência e, sobretudo, com base nas noções acima elencadas, da pessoa com deficiência intelectual.

Que esquecimento queremos reparar? O esquecimento de que a contribuição do pensamento moderno para a educação das pessoas com deficiência intelectual teve início como uma investigação suplementar a questões filosóficas amplas em escopo, que sintetizavam principalmente o pensamento racionalista e o empirista e procuravam responder à possibilidade de realização do potencial humano. No entanto, de modo central para o argumento desenvolvido nesta tese, pretendemos chamar a atenção para algo que comumente passa despercebido nas abordagens desenvolvidas no campo da educação especial e nas críticas estabelecidas em direção à educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva na educação, bem como é pouco abordado nos estudos da deficiência¹⁴: a combinação, estabelecida de modo crucial a partir do empirismo de John Locke, da discussão sobre o *self* e a autoidentidade com a discussão

¹² Referência ao título da obra de Charles Taylor “As fontes do *self*: a construção da identidade moderna”, de 1989.

¹³ Nossa opção por não traduzir o termo *self* nesta tese encontra amparo em outras traduções, principalmente de cunho filosófico, que optam pela manutenção da grafia original, como a tradução da obra do nosso principal interlocutor nesta passagem, Charles Taylor. Além disso, uma definição consensual do termo é justamente objeto de discussão no cenário filosófico. Como destacado, certa confusão ocorre porque 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, 2013, p. 231). Do Dicionário Oxford, podemos destacar, dentre outras, as seguintes traduções para o pronome *self*: 1) “o tipo de pessoa a que você é, especialmente a maneira como você normalmente se comporta, aparenta ou sente”; 2) “a personalidade ou caráter de uma pessoa que a torna diferente de outras pessoas”; 3) “usado para se referir a uma pessoa. [...]” (SELF, 2015, p. 1.403-1.404).

¹⁴ Do inglês, *disability studies*.

sobre o valor moral de uma pessoa¹⁵. Essa combinação pode ser admitida como a origem de um bastante criticado modelo individual (ou médico) de deficiência¹⁶ como a base epistemológica e moral da educação especial e como a causa de uma distinção fundamental entre *nós* e *eles*, resistente aos esforços de inclusão. Em outras palavras, ao procurar compreender o que está em jogo em relação aos conceitos de *especial* e de *inclusão*, bem como analisar o debate entre os defensores da *inclusão plena*¹⁷ e os da educação especial (como abordaremos no capítulo “Uma contenda sem vencedores”), podemos afirmar que o que muitas vezes escapa a esse debate e que pode dar a ele outra direção é não apenas a necessidade de compreensão da complexidade do fenômeno da deficiência, como tem sido evidenciado nas últimas décadas por uma perspectiva realista crítica de deficiência (VEHMAS; MÄKELÄ, 2008), mas também do entendimento do caráter normativo desse fenômeno e de seu fundamento: a conexão estabelecida ou mesmo uma confusão que acabou se estabelecendo entre avaliações do *self* moral, juízos de valor sobre aprendizagem e julgamentos científicos de deficiência intelectual que resultam em exclusão.

Que novo conceito pretendemos criar? Partindo das respostas às duas perguntas anteriores, não criamos um conceito, mas propomos uma abordagem alternativa à questão da alteridade na educação, destacando uma ideia que já circula em nosso imaginário pessoal e social, aproximando-a ainda mais do contexto educacional. Ao pressupor que a interrogação e a perplexidade que deram origem a esta tese são consequência, de modo complementar, de uma perspectiva individualista da deficiência e de uma herança filosófica iluminista sobre o que nos torna distintamente humanos, destacamos as possibilidades que uma filosofia do reconhecimento pode trazer para a reflexão sobre o outro na educação.

Entendemos que, antes de buscar definir o que é deficiência e estabelecer juízos de valor sobre o que é melhor para as pessoas, podemos aderir à premissa de que questões sobre as diferenças humanas são, acima de tudo, questões morais (GALLAGHER, 2015; VEHMAS, 2010) e que uma reflexão dessa natureza precisa antecipar qualquer discussão sobre a educação das pessoas com deficiência intelectual, seja ela pedagógica, política ou legal. Este estudo é um passo inicial nesse sentido, primeiramente por defender, no capítulo “A emergência do

¹⁵ Embora seja quase um consenso entre os comentadores do texto de Locke que, para ele, o termo *pessoa* era um termo legal, forense, sendo esse o escopo de seu interesse.

¹⁶ Conforme Riddle (2013b), também é referido como modelo patológico individual, devido ao seu foco na incapacidade dos indivíduos.

¹⁷ Do inglês, *full inclusion*. Também traduzido em português como *inclusão total*.

reconhecimento”, a relevância de uma lógica do reconhecimento na compreensão das relações intersubjetivas, principalmente com base em autores, como Charles Taylor e Axel Honneth, que desenvolveram o projeto originário de Hegel, dando a esse projeto destaque a partir da década de 1990.

No capítulo “Possibilidades do reconhecimento”, realizamos a exposição e uma breve análise de duas alternativas de desenvolvimento dessa lógica cognitiva, que, obviamente, não esgotam as possibilidades interpretativas do tema. Essas alternativas, que não são originariamente e comumente vinculadas ao tema desta tese, podem ser interpretadas como um esforço diante de certos obstáculos colocados pelo pensamento moderno que, em vista disso, trazemos ao contexto deste estudo. Com as noções de *reconhecimento antipredicativo*¹⁸ (SAFATLE, 2015) e de *reconhecimento de pessoas*¹⁹ (IKAHEIMO, 2007), mostramos como, por uma mesma matriz filosófica, podemos encontrar respostas interessantes e diferentes entre si para lidar com a questão do reconhecimento interpessoal no contexto da deficiência intelectual. Ao introduzir esses diferentes entendimentos, também procuramos observar a aplicabilidade dessas noções de reconhecimento e sua possível significação para a discussão sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual, com a pretensão de oferecer uma alternativa ao que consideramos um entrave teórico experimentado pela pesquisa acadêmica em um contexto dilematicamente estruturado.

Sobretudo, defendemos que explorar as possibilidades de uma lógica do reconhecimento, realizada parcialmente neste estudo, é imprescindível para analisarmos em que base fundamos a nossa ideia sobre o valor moral de uma pessoa e como lidamos com as diferenças humanas, o que tem reflexos decisivos no contexto educacional. Por fim, ao procurar conectar o reconhecimento com o tema da educação de pessoas com deficiência intelectual, respondemos a uma menor atenção concedida pelo campo dos estudos da deficiência a respeito desse tema. Como observa Fraser (2018, p. 29), “[...] as deficiências cognitivas, quando justapostas à maior visibilidade teórica, social e cultural das deficiências físicas, tendem a permanecer desproporcionalmente invisíveis”. Trata-se, desde já, de reconhecer esse *outro*, no sentido de dar a ele maior visibilidade nos debates educacional e filosófico.

¹⁸ Desenvolvida por Vladimir Safatle em diálogo com Axel Honneth.

¹⁹ Desenvolvida por Heikki Ikäheimo e Arto Laitinen, também em diálogo com Axel Honneth.

2 A EDUCAÇÃO EM UM MUNDO PARTIDO

A inteligência está no cerne da vida moderna. Isso nos diferencia do resto da natureza. Ela é crucial para nosso senso de identidade e uma medida instantânea para avaliar os outros. Psicólogos medem, biólogos procuram seu DNA, mulheres demandam-na de doadores de esperma; professores eruditos de Harvard a Heidelberg preveem que nossos descendentes se tornem inteligências transumanas, sem corpo, capazes de migrar como *software* para outros planetas. Se esses são os sonhos da inteligência, o pesadelo é sua ausência (GOODEY, 2011, p. 1).

2.1 O IDIOTA DE LOCKE E A EDUCAÇÃO

Refletir sobre as questões perpétuas da educação especial é um desafio posto por um jogo de forças que experienciamos diante do que foi estabelecido como a identidade e a diferença, o dentro e o fora, o irracional e o racional, o normal e o anormal, o humano e o não humano. É de uma árvore plantada na modernidade, em que essas dicotomias, dentre outras, ganham maior contorno e força, que o fruto da educação especial cai. Isso deve nos lembrar de que a *educação* e o *especial* nem sempre estiveram sob as mesmas asas. Além disso, a junção das duas palavras sob um único termo — uma convenção relativamente recente, estabelecida apenas no fim do século XIX — não pode ser compreendida sem considerarmos que os princípios que moldam a educação especial remontam ao pensamento moderno, mesmo que ela tenha ganhado corpo e justificativa a partir do estado de bem-estar social forjado após a Segunda Guerra Mundial. Em outras palavras, “[...] quando a educação especial se tornou um referente comumente entendido é um momento entre outros no tempo. De fato, momentos anteriores à união do *especial* com a *educação* são igualmente, senão mais significativos” (RICHARDSON; POWELL, 2011, p. 24, grifos dos autores). Se essa relação não for estabelecida, as origens da educação especial podem ser mal-interpretadas, deixando-se de destacar, inclusive, que a contribuição do pensamento iluminista para a educação das pessoas com deficiência começou como uma investigação suplementar a questões filosóficas presumivelmente mais profundas em significado e mais amplas em escopo (RICHARDSON; POWELL, 2011).

Mesmo que investigações como as de John Locke em *Pensamentos sobre a educação*, de 1693, bem como as de Jean-Jacques Rousseau, em *Emílio, ou da educação*, de 1762, possam ser vistas como paradigmáticas para o pensamento educacional, esses debates que tematizavam a educação não a tinham necessariamente como preocupação principal. Não era a educabilidade de pessoas com deficiência, nem mesmo a educabilidade de modo geral, que movia a investigação e o debate filosóficos, mesmo que se colocasse ela em alguns momentos como tema. O que estava fundamentalmente em jogo era o debate sobre o conhecimento e a natureza

humana, suscitado, principalmente, por Locke em seu *Ensaio sobre o entendimento humano*, de 1689, com a tese epistemológica da mente humana como uma *tabula rasa*, que remetia, em sentido fundamental, à visão da natureza humana originária na filosofia antiga, sobretudo no pensamento clássico grego, com a relação por este estabelecida entre conhecimento e valor humano.

No entanto, apesar da associação do conhecimento ou da razão com o valor humano já ter atingido seu protagonismo na Antiguidade, é na Baixa Idade Média que teremos um ponto de inflexão na compreensão da deficiência intelectual. Embora se argumente que a abordagem ou os critérios para compreender a deficiência intelectual na Idade Média eram muito mais fluidos do que os da Modernidade e que apenas casos mais graves de deficiência intelectual seriam patologizados naquele tempo (METZLER, 2016), podemos pensar o século XIII, em especial, como um momento fundamental na compreensão da história da deficiência intelectual em consonância com o desenvolvimento da racionalidade ocidental.

O século XIII foi o ponto de viragem; não [...] porque de repente os escolásticos neoaristotélicos redescobriram e deturpam a frase de Aristóteles sobre o homem ser um animal racional, mas porque começaram a usar as ferramentas da racionalidade para descrever, ordenar, categorizar, rotular, interpretar, calcular e assim por diante. [...] Com o século XIII e o advento da lógica, da ciência e da racionalidade no sentido moderno, de repente as autoridades — implicando autoridades intelectuais — passaram a ter um interesse maior em tentar definir os, até então, conceitos um tanto confusos de tolos e idiotas²⁰, pela simples razão de que tudo, desde as esferas celestiais e as hierarquias dos anjos até formigas e folhas de grama, estava sendo sujeito a uma categorização lógica (METZLER, 2016, p. 222-223).

Como observam Stainton (2001) e Goodey (2011), o que temos com a reinterpretação e, até mesmo, com a mal-interpretação do pensamento clássico grego por teólogos e filósofos medievais, é um aprofundamento da associação entre a razão e o valor humano e de uma conexão causal entre inferioridade psicológica e social derivada dessa associação. Isso se percebe, por exemplo, pelo endosso à tese platônica da alma tripartite, em que a parte racional de uma alma, por amar a verdade, deve governar as outras duas, relacionadas ao espírito e ao desejo. Percebe-se, também, pelo entendimento de que ao usarmos certas faculdades da razão, como a abstração, nos tornarmos capazes de alcançar o conhecimento das formas e da própria Ideia (Forma) do Bem, como pretendia Platão. Percebe-se pela defesa da tese aristotélica de que a felicidade está ligada à atividade prática da razão e pela tese neoaristotélica de que o

²⁰ A palavra *idiota*, como usada no latim da Antiguidade Tardia e do início da Idade Média, significava apenas pessoa ignorante, alguém que não tem muito conhecimento. Em latim medieval, geralmente significava alguém que não conhecia as letras latinas. É especificamente na linguagem jurídica medieval posterior que o idiota passa a significar uma pessoa, conforme a terminologia atual, com deficiência intelectual (METZLER, 2016, p. 32).

homem é um animal racional. Com isso, instaura-se um paradigma básico, que pode ser sintetizado, em linha gerais, pela ideia de que “[...] sem a razão, não podemos ser morais e, sem a capacidade da moralidade, não somos totalmente humanos” (KEITH; KEITH, 2013, p. 58). Essa concepção exerceu uma influência decisiva e essencial para as estruturas epistemológicas da modernidade ocidental, fundamentando uma hierarquia política e metafísica entre os seres humanos, além de colocar em discussão a própria humanidade de algumas pessoas consideradas com deficiência intelectual.

Essa ideia de que os humanos são diferenciados de outros seres mortais em virtude de sua racionalidade levanta o que talvez seja a questão crucial para nossos propósitos: aqueles que carecem, ou são de alguma forma deficientes em sua capacidade racional, são menos humanos ou absolutamente não humanos? É essencialmente essa questão que fundamenta o debate sobre a humanidade das pessoas com deficiência intelectual (STANTON, 2001, p. 453).

Contudo, foi aproximadamente no final do século XVII que a concepção moderna do que hoje nomeamos deficiência intelectual começou a tomar forma. Isso se deu, em parte, porque, baseada em teses racionalistas e empiristas, a percepção da posse de inteligência de um indivíduo aumentou em valor em relação às reivindicações mais tradicionais de *status* social. Na perspectiva social e política da época, quando teses contratualistas eram cada vez mais exploradas por pensadores, a capacidade intelectual do tipo cognitivo passou a ser um requisito fundamental para a vida social e política. É nessas discussões, precisamente no seu *Ensaio sobre o entendimento humano*, que Locke assume posição-chave no pensamento iluminista, como aquele que introduz de modo definitivo em nosso imaginário a noção de *self* e os conceitos de identidade e pessoa, relacionando-os de modo indissociável às noções de razão e agência humana e colocando em cena, mesmo que indiretamente, a questão da deficiência intelectual²¹.

Em contraste com Descartes, que acreditava que os indivíduos nasciam com ideias lógicas e preceitos morais inatos, Locke acreditava que a mente do indivíduo era, ao nascer, uma espécie de lousa em branco a ser preenchida pela experiência dos sentidos. Para Locke, nossa relação com o mundo externo é totalmente dependente dos nossos sentidos. Por meio da percepção sensorial, que nos é dada de modo imediato, é que temos acesso ao mundo. A sensibilidade é a fonte do conhecimento; é uma ideia que prescinde de outras ideias, de outra atividade mental qualquer. No entanto, como esclarece Thiel (2015) ao abordar o pensamento de Locke, embora tenhamos uma relação direta e imediata com o mundo externo, não a temos desse modo com nós mesmos. O caráter imediato da relação com nós mesmos se restringe a

²¹ Em seus termos, *idiotia*.

uma consciência ou sentimento de nossos pensamentos e ações e a uma espécie de conhecimento intuitivo de um *self* como o sujeito daqueles pensamentos e experiências. Essa relação deixa de ser imediata quando passamos da intuição da própria existência para uma consideração explícita de si como si mesmo — a consideração de si como um *self* —, pois esse tipo de consideração envolve a capacidade de refletir sobre os próprios pensamentos e ações passadas e presentes. A noção de si como um *self* requer reconhecer a própria identidade de uma forma discursiva como a mesma coisa pensante em diferentes tempos e lugares. Requer vincular o presente ao passado, ou seja, “[...] reconhecer a sua própria identidade diacrônica” (THIEL, 2014, p. 259), constituindo, assim, a identidade pessoal.

No entanto, a capacidade de refletir sobre os próprios pensamentos não é necessária apenas para a constituição da identidade pessoal. Podemos pensar essa capacidade de reflexão como manifestada no poder da abstração, que pode ser considerada, na epistemologia lockeana, como a “base de uma linha clara na escala de racionalidade” (WALDRON, 2002, p. 75). Para Locke, os animais têm e agem de acordo com ideias simples, mas as operações exercidas sobre elas são escassas. Eles têm alguma espécie de razão, mas apenas de uma forma imediata. Não têm a capacidade de expandir o entendimento sobre essas ideias, de raciocinar com base em ideias gerais. Falta-lhes a capacidade de fazer com que ideias particulares recebidas de objetos particulares sejam consideradas de modo geral, “como elas são na mente”, independentemente das aparências, “[...] separadas de todas as outras existências e das circunstâncias da existência real, como tempo, lugar ou quaisquer outras ideias concomitantes” (LOCKE, [1689] 2017, 2.XI.9). Falta aos animais e, de modo semelhante, aos brutos selvagens a faculdade que, entre outras coisas, capacita os humanos a viverem em sociedade. Ao abordar as operações da mente, e sua importância, Locke enumera essa falta crescente: “Brutos comparam, mas de maneira imperfeita” (LOCKE, [1689] 2017, 2.XI.5). “Brutos compõem, mas pouco” (LOCKE, [1689] 2017, 2.XI.7). Embora “não sejam máquinas vazias [...] Brutos não abstraem” (LOCKE, [1689] 2017, 2.XI.10-11).

É a partir da caracterização das operações da mente no caso dos brutos que Locke passa, em seu *Ensaio*, de modo repentino, a abordar a figura do idiota em comparação com a do louco e a mostrar o papel funcional fundamental que o primeiro desempenha em seu argumento em favor da capacidade intelectual. A comparação entre o bruto e o idiota não é clara no texto de Locke. No entanto, a comparação entre o idiota e o louco não apenas é mais clara, mas também indica, de modo mais assertivo, a relação que Locke pretende estabelecer entre os poderes do intelecto e a pessoalidade:

Em suma, parece estar aqui a diferença entre idiotas e loucos: que os loucos juntam ideias erradas e, assim, fazem proposições erradas, mas argumentam e raciocinam corretamente a partir delas; mas os idiotas fazem muito poucas ou nenhuma proposição, e a razão escassa absolutamente (LOCKE, [1689] 2017, 2.XI.13).

O fato é que os brutos e os loucos não são de muita importância para o argumento de Locke. Está claro, mesmo em poucas linhas do *Ensaio*, que a figura do idiota é mais instrutiva para a refutação da máxima das ideias e de uma moralidade inatas, além de um exemplo produtivo para descrever suas próprias noções sobre o raciocínio humano e a importância da abstração. Além disso, essa figura permite que ele explore, conseqüentemente e logicamente, os limites da pertença à espécie humana daqueles que não abstraem:

Pois aqueles que percebem, mas estupidamente, ou retêm as ideias que vêm a suas mentes, mas mal, que não podem prontamente excitá-las ou agravá-las, terão pouca matéria em que pensar. Aqueles que não conseguem distinguir, comparar e abstrair dificilmente seriam capazes de compreender e fazer uso da linguagem, ou julgar ou raciocinar em qualquer grau tolerável; mas apenas um pouco e de forma imperfeita sobre as coisas presentes, e muito familiares aos seus sentidos (LOCKE, [1689] 2017, 2.XI.11).

Portanto, “[...] se ser humano é abstrair, onde colocamos os que não abstraem na forma humana?” (GOODEY, 2011, p. 314). Embora defenda, em princípio, uma igualdade entre os humanos em seu argumento da *tabula rasa*, Locke toma a abstração não como uma faculdade “[...] do ‘homem’, o animal racional, mas dos homens racionais individuais” (GOODEY, 2011, p. 315, grifo do autor), estabelecendo “uma distinção seminal entre [...] o definidor da espécie e educável ‘homem moral’ — um raciocinador lógico — e o patologicamente idiota ‘*changeling*’²², protótipo da pessoa moderna com deficiência intelectual” (GOODEY, 2018, p.

²² Na literatura sobre a idiotia no contexto do argumento lockeano, discute-se uma possível relação entre idiotas e *changelings*, em que esses termos poderiam ser, de modo tentador, embora errôneo, tomados como intercambiáveis. Essa tentação, ou “mito”, como destacam alguns comentadores (GOODEY, 2011, p. 313; GOODEY; STANTON, 2001), residiria, em parte, na própria descrição do *changeling* e seu papel no folclore europeu. Conforme Carl Haffter (1968), a ideia da criança anormal como um *changeling* é uma superstição pré-cristã de que fadas roubaram o filho de uma mãe do seu berço e, no lugar, colocaram uma criatura com uma grande cabeça e olhos fixos que não fazia nada além de comer e beber. As proporções físicas do *changeling* eram erradas, sua cabeça era grande demais para seu corpo, seu rosto era feio ou enrugado. Ele não se parecia e não era uma criança. De acordo com a lenda, ele era uma criatura antiquíssima, com a qual crianças com deficiência mental, particularmente nos casos de hidrocefalia e cretinismo, eram claramente confundidas (HAFFTER, 1968, p.55-56). De fato, de acordo com o folclore, “[...] o *changeling* se parece com um humano fisicamente, mas não tem a mente de um humano; nasceu de pais racionais, mas não é racional em si” (GOODEY e STANTON, 2001, p. 237). Isso fez com que, entre o século XVII e meados do século XVIII, a expressão *changeling* se tornasse, mesmo que acidentalmente, de uso rotineiro para referir a chamada deficiência intelectual em um sentido parcialmente reconhecível pelo leitor moderno. No entanto, além desses termos não serem associados por Locke em seu texto, eles aparecem em contextos diferentes do *Ensaio*. Locke usou “idiota” ao descrever o reino puramente intelectual do entendimento humano e sua ausência. Por outro lado, o *changeling* é usado como exemplo quando Locke discute história natural e diferença entre espécies, em um contexto mais teológico do que filosófico (GOODEY, 2011, p. 315; GOODEY; STANTON, 2001, p. 237). Outra interpretação possível é não pensar nos termos como intercambiáveis, mas tomar o *changeling* como necessário para Locke “[...] operacionalizar seu argumento sobre o seu oposto, a pessoa” (GABBARD, 2018, p. 109). Nas palavras de Simplican (2015, p. 37), “Locke explora a indeterminação entre *changelings* e

100, grifos do autor). Enfim, a conclusão proposicional e prática que podemos extrair do argumento de Locke é a inferioridade moral do idiota (WRIGHT, 2011), não abarcado pelo conceito de pessoa, e a sua exclusão da associação social e política. Em outras palavras, “o otimismo que o Iluminismo trouxe para muitos não incluía aqueles com deficiência intelectual” (PARMENTER, 2001, p. 271). Assim, se a capacidade de abstrair e raciocinar logicamente é requisito para a plena adesão à comunidade moral, há, para alguns, hoje nomeadamente pessoas com deficiência intelectual, um obstáculo à celebração de um contrato social, que pode ser desde então pensado como um “contrato de capacidade” (SIMPLICAN, 2015). O contrato é um acontecimento relacional, enquanto a faculdade da abstração, a racionalidade de modo geral e a deficiência intelectual que impede à adesão a esse contrato são o que falta ou está *no* idiota, como uma espécie de “defeito na mente” (GABBARD, 2018), determinando exclusivamente sua capacidade ou incapacidade. Isso se coaduna com o que mais tarde convencionou-se chamar de modelo individual, ou modelo médico de deficiência, e que é criticado, por muitos, como base epistemológica e moral da educação especial. Como destaca Rix (2015, p. 12):

Mesmo que a história da psicologia moderna seja altamente complexa, como prática social significativa ela é reconhecidamente lockeana. Sempre que psicólogos são pagos para avaliar alguém ou negar a participação social — com base, por exemplo, que esta ou aquela pessoa não tem a capacidade de pensar abstratamente, raciocinar logicamente, processar informações, manter a atenção etc. —, eles estão usando critérios que Locke, em sua remodelação seminal da doutrina teológica, também usou e a partir dos quais ele criou para essas pessoas um espaço separado na sociedade e [...] na natureza.

Poderia se seguir dessa teoria, portanto, uma série de objeções sérias ao valor humano de pessoas com deficiência intelectual. Isso porque, sem o desenvolvimento de faculdades que nos deem a consciência de nós como um *self* ou que nos concedam o *status* moral de pessoas, “[...] fica mais difícil argumentar que os indivíduos merecem pertencer à comunidade moral como agentes morais, ou mesmo como pacientes morais” (KEITH; KEITH, 2013, p. 85). Nessa perspectiva, seria possível pensar que a vida de um ser humano mais inteligente é, por causa de sua qualidade mental, mais valiosa do que a vida de um ser humano menos inteligente. Poderia sugerir que, em casos graves de deficiência, como naqueles de deficiência intelectual profunda,

idiotas, já que sua ignorância exemplifica os limites universais da compreensão humana e os limites externos do que é reconhecidamente humano”. Como destaca Locke ([1689] 2017, 3.VI.39), “[...] ninguém duvidará que as rodas ou molas (se assim posso dizer) internas são diferentes em um homem racional e em um *changeling* [...]”. Conforme esclarece Hugues (2020, p. 302), os *changelings* também desempenharam um papel importante na construção da deficiência pelos reformadores protestantes. Lutero teria argumentado que o ‘estranho garoto de Dessau’, um menino de doze anos, que parecia ter suas habilidades limitadas às funções básicas dos animais, era um *changeling*. Lutero então recomendou que sua vida fosse encerrada, já que não havia nada nesta criança para validar sua humanidade, o que fez com que sua eliminação fosse moralmente aceitável.

seria menos trágico matar uma pessoa nessa condição do que alguém capaz de fazer contribuições mais significativas ao longo da vida. Poderia ser o caso de uma espécie de individualismo moral ser defendida com o objetivo de mostrar que não basta pertencer à espécie humana ou participar de uma forma de vida distintamente humana para ser considerado moralmente mais elevado do que qualquer animal²³. Poderia ser o caso de, em última instância, pessoas sob uma condição severa de deficiência intelectual serem consideradas descartáveis, menos valorosas do que animais considerados mais inteligentes dentro de seu reino. Poderia ser o caso de essa associação entre razão e valor humano ser tão levada a sério, que o limite ao longo da escala que mede a capacidade psicológica marcasse o ponto em que os indivíduos não apenas mereceriam consideração de seus interesses, mas também passariam a ter valor suficiente para merecer respeito. Poderia ser o caso, por fim, de esse “limiar do respeito”²⁴ influenciar uma gama de discussões, entre elas sobre capacidade e consentimento, testagem pré-natal, aborto de fetos com deficiência e eutanásia, dando corpo à tese que, embora criticada por alguns pensadores e filósofos, sintetiza muito do pensamento filosófico ocidental, em especial daqueles que argumentam sob uma perspectiva bioutilitarista²⁵. Para alguns destes, como critica Byrne:

A única propriedade discernível que separa os seres humanos de outras criaturas e que parece ser relevante para as questões morais envolvidas é a inteligência [...]. Autoconsciência, autonomia e racionalidade envolvem e pressupõem inteligência por parte da criatura que as possui. A inteligência está vinculada à capacidade de dominar uma linguagem, que vimos ser essencial para que o ser autônomo tenha diante de si um passado e um futuro com alguma profundidade (BYRNE, 2000, p. 3-4).

²³ Esse argumento é defendido pelo filósofo Jeff McMahan em “Our fellow creatures” (2015). Abordagens a outros temas citados neste parágrafo podem ser encontradas em seus textos “Cognitive disability, misfortune, and justice” (1996) e *The ethics of killing: problems at the margins of life* (2002). Suas teses acabaram por fomentar um intenso debate, principalmente entre McMahan e a filósofa Eva Kittay, mãe de uma pessoa com deficiência intelectual. Um esclarecimento teórico sobre esse debate e uma tentativa de compatibilização das teses desses dois filósofos podem ser lidos em “Moral worth and severe intellectual disability—a hybrid view”, de Curtis e Vehmas (2014).

²⁴ Jeff McMahan (2002, p. 246, grifo do autor) explica o que significa esse limiar que distinguiria a consideração que pessoas merecem em contraposição aos animais: “Nosso tratamento dos animais está seguramente dentro do escopo da moralidade; mas está inteiramente dentro da esfera da moralidade de interesses. Nossas relações com outras pessoas, por outro lado, ocorrem em ambas as esferas: somos obrigados a mostrar a devida consideração pelos interesses e bem-estar de outras pessoas, mas também somos limitados por um outro conjunto de proteções que se aplicam a pessoas, mas não a animais. O limite ao longo da escala que mede a capacidade psicológica marca o ponto em que os indivíduos não apenas merecem consideração de seus interesses, mas também têm valor suficiente para merecer respeito. Chamemos, portanto, este limiar de *limiar do respeito*”.

²⁵ Como observa Vehmas (1999, p. 38), o bioutilitarismo, exemplificado no argumento de filósofos como Peter Singer e Jeff McMahan, é “[...] uma posição fecunda para a discussão moral, no sentido de que ilumina explicitamente alguns dos fundamentos morais do modelo individual que são comumente considerados como a verdadeira natureza da deficiência”.

Porém, o pensamento iluminista não se resume ao trabalho de John Locke, tampouco o seu empirismo se restringe ao que está contido no *Ensaio*. Se sua tese epistemológica lá contida resultou em um modelo teórico que estabelece uma desigualdade hierárquica cognitiva entre os humanos, ela também estabeleceu uma mudança de paradigma em relação à aquisição do conhecimento e do pensamento educacional. Locke promoveu um movimento filosófico que se recusa a apelar a causas últimas ou princípios metafísicos, propondo uma explicação empiricamente fundamentada da capacidade humana de raciocínio. Se o entendimento humano deriva da experiência — em última instância, das sensações, como defendeu, por exemplo, Étienne de Condillac, influenciado pelo pensamento de Locke — e o homem nasce “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 [...]” — como sintetizou Isaiah Berlin (2002, p. 293) em sua interpretação do pensamento iluminista —, a questão principal do debate filosófico versará não somente sobre a possibilidade do conhecimento, mas principalmente sobre aquilo que os humanos podem e devem se tornar e sobre como alcançar esse objetivo, num movimento que se desloca para além da psicologia filosófica em direção à ideia de uma educação universal. Isso explica, em grande parte, como “[...] sob a égide do sensacionalismo, o século XVIII viu — pelo menos na Inglaterra, suas colônias americanas e na França — uma espécie de mania pedagógica” (GOLDSTEIN, 2003, p. 134-135).

Todavia, se dentro das fronteiras filosóficas o debate encontrava certa unidade em seus princípios, na esfera prática as dificuldades impostas à expansão da educação foram mais contundentes e endereçaram, por meio de uma espécie de “Iluminismo de *periferia*”²⁶ (RICHARDSON e POWELL, 2011, p. 30, grifo dos autores), questões que estabeleceram fortes relações com o surgimento da educação especial. Se por um lado o empirismo radical de Locke nos conduz à possível²⁷ conclusão de que “[...] nossas mentes são todas iguais e que as diferenças intelectuais entre nós são simplesmente uma questão de *input* e exercício” (WALDRON, 2002, p. 74), por outro lado essas dificuldades se apresentaram, contudo:

[...] não como um “contrário filosófico” à razão e aos direitos individuais, mas como um “contrário prático” à própria capacidade de raciocinar e exercer direitos. [...] seu laboratório era às margens da sociedade. O Iluminismo de periferia abordou as ideias

²⁶ No original, *periphery Enlightenment*.

²⁷ Essa é uma conclusão *possível* para intérpretes do pensamento de Locke, embora essa igualdade seja, de certo modo, contradita pela sua abordagem da idiotia, ou queira indicar a exclusão lógica do idiota dessa igualdade das capacidades mentais.

lockeanas com observações sobre casos reais e empíricos: os pobres, os cegos, os surdos e os insanos (RICHARDSON; POWELL, 2011, p. 36, grifos dos autores).

Portanto, embora se possa argumentar que “[...] a ideia revolucionária da ciência do Iluminismo foi e é libertadora” ao supor um “[...] conhecimento comum em oposição a ‘conhecimentos’ idiossincráticos ou formas de conhecimento que são alternativas à razão” e que “[...] aqueles que criticam o Iluminismo parecem determinados a interpretar erroneamente seus benefícios em alcançar justiça e igualdade social” (KAUFFMAN *et al.*, 2011, p. 16, grifo dos autores), é justamente o ideal de racionalidade que escancara esse contrário prático que fez com que o Iluminismo pudesse ser visto como parte do processo contínuo de identificação e categorização, sendo necessária, como consequência própria desse movimento, uma modalidade de educação que se colocasse como “ponte entre o homem selvagem e o homem moral” (SIMPSON, 2007, p. 567).

Pode-se argumentar que é apenas com o advento da escolarização de todas as crianças — um produto do criticado Iluminismo, sem o qual a discussão sobre a educação especial ou inclusiva talvez não fizesse sentido nos dias atuais — que a deficiência intelectual passa a ser reconhecida não apenas como problema, mas também como algo generalizado, deixando de ser somente um objeto de atenção médica para se tornar, no fim do século XVIII e início do século XIX, um objeto de educação especializada e de reabilitação (METZLER, 2018). Num círculo intelectual que envolvia principalmente filósofos e médicos, não apenas a pedagogia recebeu impulso das perspectivas teóricas abertas pelo sensacionalismo, mas também a nascente especialidade médica da psiquiatria e seu paradigma terapêutico fundador, o tratamento moral, ganharam força (GOLDSTEIN, 2003), tendo como uma de suas consequências escandalosas e duradouras o movimento eugênico.

Nessa moldura iluminista constituída por valores às vezes contraditórios entre si, observa-se uma forte influência de abordagens educacionais, como em algumas obras de Locke, Rousseau e Condillac, que concederam à pedagogia, num primeiro momento, um caráter otimista sobre a possibilidade de uma educação para todas as crianças, em que podemos, embora de modo notoriamente controverso para alguns, situar a iniciativa de Jean Itard na educação do menino selvagem de Aveyron e, posteriormente, o trabalho de seu discípulo Édouard Séguin. Por outro lado, observa-se também o crescente papel da medicina, principalmente em suas especialidades forense e psiquiátrica, que passaram a combinar noções de anatomia, frenologia e percepções de aspectos físicos e estéticos à determinação da deficiência intelectual — como no caso paradigmático de John Langdon Down — e contribuíram para o avanço da institucionalização asilar em diversos países do mundo. Somado

a isso, há o advento da avaliação cognitiva moderna, com o desenvolvimento de testes de inteligência, principalmente com o sucesso de Alfred Binet, e, como resultado, não apenas a associação biológico-determinista em relação à deficiência intelectual e algumas síndromes, mas também um crescente debate de caráter psicológico voltado mais ao contexto educacional do que ao asilar. Isso culminou com a ideia de educação especial permeada por uma noção psicomédica do que é ser humano que, por sua vez, converge em grande parte com a noção filosófica lockeana do que é ser uma pessoa.

2.2 O OUTRO DA RAZÃO: EXCLUSÃO E INCORPORAÇÃO

Sob certa perspectiva de leitura, em que o nexos discursivo entre razão e irracionalidade é pensado como crucial não apenas para a manutenção de construtos opressores de deficiência intelectual, mas, mais fundamentalmente, para a própria existência desse conceito (STANTON, 2004), esse movimento que tem suas origens ainda no pensamento grego, mas que eclodiu na modernidade, simplesmente marcou o ponto em que nossos atuais processos de exclusão emergiram. Isso porque trouxe a questão sobre a possibilidade de certos indivíduos participarem na sociedade do mesmo modo que os outros nomeadamente normais, além de colocar em discussão como isso se relacionava à expectativa criada em relação ao homem naquela formação social, em que certas capacidades humanas passavam a definir algo ou alguém, classificando-o como diferente dos demais, alguns loucos, outros idiotas ineducáveis, ambos anormais. É tomando emprestado o texto foucaultiano 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*. “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, grifos do autor)²⁸.

²⁸ 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

Nesse tempo, quando os consolos da religião se tornam inverossímeis, aquilo que antes “[...] não era um problema principal, nem visto de qualquer maneira especial, [...] simplesmente parte do lote da miséria humana” (ARMSTRONG, D. 2003, p. 9), passa a exigir resposta. Uma resposta que, ao se opor às trevas medievais e se orientar por uma retórica da razão e um ideal de perfectibilidade humana, colocará o homem diante do dilema de lidar com relações estabelecidas, por esse próprio processo, como oposições. Como argumenta Stainton (2004, p. 241), os impulsos para definir as categorias da razão, da irracionalidade e da deficiência intelectual como “um estado em oposição à regra da razão” surgem simultaneamente. À medida que o indivíduo e *sua* razão emergem como um paradigma central, a “definição e particularização do ‘Outro’” passam a ser exigidas, fazendo com que as “[...] metáforas benignas da loucura que haviam sido associadas à ideia abstrata de cada homem tornassem-se, em um período muito breve, inscritas nos corpos daquelas pessoas que seriam construídas como o ‘Outro’ da razão: o idiota, o cego e o deficiente” (STANTON, 2004, p. 226, grifos do autor).

É assim que o termo *normal*, derivado de norma, surgirá no século XVIII e será incorporado gradativamente à linguagem popular a partir de vocábulos específicos das instituições escolar e sanitária, vinculadas ao projeto revolucionário francês (BUENO, 1997). 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, produzindo uma “partição do mundo” (BIRMAN, 2002, p. 129).

Neste ponto, algo deve ficar claro, pois se constitui como premissa fundamental e dá a tônica de um conflito que ainda nos acompanha: apesar de nos oferecer um mundo dividido de modo agudo por dicotomias e oposições representantes de uma forte hierarquia de valores, “[...] a Modernidade não era, e logicamente não poderia ser, sobre exclusão. A natureza dessa incorporação era para ser intelectual e moral” (ARMSTRONG, D. 2003, p. 10). Diante disso, o remédio consistiu, em grande parte, em se aproximar cautelosamente desse outro, o diferente, para tentar compreendê-lo e explicá-lo, para controlá-lo e não o temer. Se isso se deu pela pretensão de tudo compreender, identificar, categorizar, delimitar, ou se por meio de uma complexa estratégia no jogo paradoxal entre inclusão e exclusão (VEIGA-NETO, 2001), no limite pouco importa. Restou um mundo partido entre o eu e o outro, entre nós e eles, resultado

em língua portuguesa dessa obra, intitulada *História da loucura na Idade Clássica*, da Editora Perspectiva, edição de 1978.

de um pensamento alienado, mas também estímulo para ele. O isolamento do diferente, mesmo velado, passou a ser como um dispositivo para garantir a ordem e uma preciosa lógica instaurada que procurou administrar, por meio de classificações, de abordagens e instituições para o atendimento de indesejáveis especificidades humanas, aquilo que foge a certo padrão estabelecido pela própria modernidade, mas que passou a ser considerado uma verdade.

Disso decorreu um movimento que deixou marcas indeléveis naquilo que nas últimas décadas se convencionou nomear como educação especial. Trata-se de um bem-conhecido signo constitutivo da modernidade no Ocidente dos séculos XVIII e XIX: “[...] a passagem crucial da problemática da salvação para a da cura” e o processo de “[...] *medicalização* do campo social como um todo”, com a enunciação, no centro estratégico desse processo, das categorias de normal, anormal e patológico. Tais categorias passaram a orientar os discursos e as práticas sociais e educacionais, levando esse modelo a se inscrever em um registro teórico e moral, “[...] de modo que o campo dos valores se imbricou intimamente com o dos conceitos” (BIRMAN, 2009, p. 24-26, grifo do autor). Como consequência, definições clínicas de vários tipos e graus de deficiência e subnormalidade se tornaram a prerrogativa dos médicos e psicólogos, contribuindo para que o diagnóstico médico-psicológico assumisse posição central na determinação de práticas pedagógicas, limitando, sobretudo, as formas de conhecer em educação especial (VASQUES, 2015).

Pode se dizer que, com o auxílio das disciplinas *psi*, a deficiência intelectual, além de ser erroneamente compreendida como algo que existe no mundo de modo dissociado de nossa visão desse mundo — deficiência essa que compreenderíamos cada vez melhor diante do progresso da ciência e com a substituição das nomenclaturas e definições antes usadas para referenciá-la —, passou a carregar o *status* científico de uma coisa “[...] que pode ser ‘diagnosticada’ ou mesmo diferencialmente diagnosticada, por ‘tipo’” (RAPLEY, 2004, p. 31, grifos do autor). A partir de certo ponto, já não é somente uma perspectiva médica, individualista e essencialista o grande algoz da deficiência intelectual, mas também a apropriação disfarçada, e às vezes involuntária, da sua linguagem por essas disciplinas. Elas “[...] não usam termos como ‘diagnóstico’, ‘sintoma’, ‘sinal’, ‘desordem’, ‘síndrome’ e semelhantes da mesma forma que são usados na medicina, em vez disso, negociam com o fato de que, para um público em geral ingênuo, isso não será aparente” (RAPLEY, 2004, p. 43, grifos do autor).

A centralidade e a utilidade dessas definições clínicas, por sua vez, não são de difícil compreensão. O diagnóstico e o uso rotineiro de rótulos, como *necessidades educacionais especiais*, *dificuldades de aprendizagem* e os correlatos que os antecederam, são exemplos de

respostas sociais à diferença percebida em relação à norma, desempenhando a partir disso um papel importante nos processos de manutenção dos limites e da ordenação social. No entanto, expõem, também, a supremacia e a força dos “valores médicos” (EDWARDS, 2009, p.31), revelando, conforme Clavreul (1983), o díptico no qual se inscreve fundamentalmente a ética portada pelo discurso médico: “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” (CLAVREUL, 1983, p. 228).

É como uma espécie de corolário desses valores que, aponta Goodley (2016), a concepção central do sujeito da psicologia, o sujeito racional unitário, tornar-se-á o *self* soberano do individualismo moderno e a psicologia a ciência do sujeito individual. Em vista disso, fazer uso descontextualizado de diagnósticos e rótulos — de modo ainda mais radical no âmbito educacional nomeado *especial* ou mesmo *inclusivo* — é, portanto, mais do que decidir sobre normalidade e patologia, valendo-se de um discurso pretensamente científico que fala de critérios diagnósticos, avaliação objetiva, distúrbios e sintomas. É endossar a associação “[...] entre razão, pessoalidade e valor humano que tem estado no cerne da exclusão e opressão das pessoas com deficiência intelectual ao longo da história ocidental” (STAINTON, 2008, p. 486), decidindo sobre esse outro de maneira até mesmo incontornável e trazendo à tona o problema da validade da ação educativa e de seu viés fundamentalmente ético.

Sob diferentes disfarces, a partição do mundo continua a ser realizada, e o que está em jogo não é apenas se ainda estamos distantes de superar a distinção entre civilizados e bárbaros, ou se aprimoramos nossas tecnologias de poder ao não mais identificar e separar, ao menos diretamente, normais e anormais com o auxílio de uma ciência médico-pedagógica e processos de higienização, ou mesmo se uma resposta satisfatória a essas práticas hoje tão criticadas parece surgir com um pacto global pró-inclusão, por vezes enuviado diante de circunlóquios e expressões vazias de sentido enunciados em um texto legal²⁹.

Tendo como pano de fundo a história das ideias, o que está em jogo também, e talvez de modo premente, é com base em que tipo de pensamento primordial se constituíram as perspectivas que deram origem e hoje circunscrevem com maior ou menor força a educação

²⁹ Nesse sentido, ao analisar o discurso sobre o sujeito deficiente enunciado nas Constituições e Leis de diretrizes da educação brasileira, Markezan (2007, p. 147-148) 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. [...] 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 transparecem 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”.

especial, como as perspectivas caritativa, médica e inclusiva. Isso talvez explique por que permanece um obstáculo perante a diferença ou a alteridade, mesmo diante da aparente conotação ética que os discursos inclusivos pretendem carregar em contraposição a essas outras perspectivas. Como sugere Hermann (2014, p. 154, grifo do autor):

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 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 pretendia dar conta, mas permanecem em nosso caminho até os dias atuais. Talvez isso ocorra em razão da lógica em que ainda estamos aprisionados, com dualismos que parecem inevitáveis. Essa dificuldade decorre, em grande parte, de uma subjetividade moderna constituída no duplo registro da interioridade e da reflexão sobre si mesmo. Essa subjetividade teve de dar conta, em certo momento histórico que ainda tem seus efeitos, daquilo que não se adequava à sua identidade, além de dar sustentação à própria noção de identidade, sob o risco, em caso contrário, de um desmoronamento do edifício moderno. Os efeitos desse movimento se desdobram incontestavelmente no campo educacional, em que a educação não apenas se coloca como uma figura que representa a modernidade, mas também garante a sustentação e o fortalecimento desse discurso.

É aqui que a questão do outro na educação especial, principalmente aquele marcado pela deficiência intelectual, precisa ser considerada para além da experiência histórica da modernidade ou de uma crítica das relações de poder, voltando-se propriamente para sua relação com o viés subjetivo dessa experiência. É na experiência filosófica da subjetividade, em meio aos conceitos e oposições por ela evidenciados e certa ideia de homem que ela produz, que o sujeito moderno se constitui discursivamente. Como lembra Carlson (2009, p. 554), “[...] embora se possa imaginar os efeitos potencialmente libertadores e transformadores que certas visões filosóficas podem ter, é igualmente importante considerar seriamente como o discurso filosófico também pode perpetuar certas formas de opressão”. Nesse mesmo sentido, retomando a associação entre razão e valor humano e a aparentemente improvável comparação entre animais e pessoas com deficiência intelectual, Cigman (2014, p. 725) faz um irônico questionamento, respondendo a esse questionamento de modo agudo:

A implicação perturbadora é que os não humanos cognitivamente capazes têm um *status* moral superior ao dos humanos com deficiência cognitiva. [...] Eu chamo isso de argumento da difamação racional (ADR). [...] Nenhum pai, professor ou legislador provavelmente será influenciado por ele, então por que isso importa?

Isso importa por vários motivos. [...]. A filosofia sempre usou um distintivo de autoridade, e não se pode ser complacente com suas conclusões. É impossível traçar suas linhas de influência em detalhes, mas que ela tem a força para influenciar o modo como as pessoas pensam, disso não se deve duvidar.

Procurar compreender como se deu a construção da identidade moderna, bem como a força dessa ideia, coloca-se aqui como uma ação potencialmente auxiliar para refletir sobre a questão da deficiência intelectual e o que está subentendido em uma lógica identitária e excludente, além de seus desdobramentos para a educação especial num contexto que se pretende inclusivo. Essa tentativa de compreensão talvez ajude a esclarecer a contradição que se estabeleceu, por um lado, entre as ideias celebradas pelo Iluminismo e, por outro, na criação de instituições de grande escala e organizações patrocinadas pelo Estado para cuidar e controlar aqueles considerados anormais, desviantes, diferentes. Isso, claramente, “[...] não passou despercebido; nem foi totalmente explicado” (RICHARDSON; POWELL, 2011, p. 30). Trata-se, portanto, de procurar ir além de uma história de exclusão, buscando mostrar — para que então se possa enfrentá-lo — a força de um horizonte metafísico que ultrapassa os limites de uma questão filosófica e incide sobre questões que concernem à educabilidade e ao valor humano de cada um.

2.3 A QUESTÃO DA IDENTIDADE MODERNA

Em *As fontes do self*, ao discorrer sobre a construção da identidade moderna, Charles Taylor informa que há um modo pelo qual nos referimos às pessoas como “[...] seres de profundidade e complexidade necessárias para ter (ou para estar empenhados na descoberta de) uma identidade [...]” (TAYLOR, 2013, p. 50), 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, de autointerpretações que se dão em certo universo linguístico. É essa a situação original que confere sentido ao nosso conceito de *identidade*, dando uma resposta à questão sobre quem sou, de onde falo e a quem falo: “[...] o que sou enquanto *self*, minha identidade, define-se essencialmente pela maneira como as coisas têm significação para mim” (TAYLOR, 2013, p. 52).

Pode se dizer que a historiografia da identidade moderna apresentada por Taylor oferece ao menos duas teses, complementares entre si, que interessam à investigação aqui apresentada. A primeira é a que estabelece a relação entre identidade e moralidade, entre identidade e uma

ideia de bem³⁰. Esse movimento relaciona a ideia de *self* com a de autocompreensão, em que as configurações morais se colocam como um horizonte por meio do qual julgo o que é bom, desejável, respeitável, em contraposição ao que assim não considero. Portanto, a partir desse horizonte compreendido de modo monológico, adoto uma posição diante do mundo. A segunda tese é a de que nossa ideia de *self* está ligada, bem como é elaborada, por um forte sentido de interioridade, a partir de uma poderosa oposição entre o dentro e o fora. Conforme Taylor, o ponto de partida para estabelecer essa oposição, aquilo que desloca o Bem do mundo das ideias platônico para o interior do homem, é dado por Santo Agostinho quando ele apresenta uma nova linha de desenvolvimento em nossa compreensão das fontes morais e, portanto, do acesso ao bem e à verdade.

Com isso, Taylor não quer afirmar que a questão do *self* não foi abordada pela filosofia antiga, por exemplo, com o que Sorabji (2006) caracterizou como a ideia de mim sobre mim. Essa ideia aparece em pensadores antigos e vai desde a associação do *self* — mesmo que usando outros termos — a um indivíduo corporificado e, em alguns casos, somente a determinados aspectos desse indivíduo corporificado e, principalmente no pensamento platônico, à ideia de algo que poderia existir sem o corpo, tendo Platão associado, em alguns de seus diálogos, a razão ou intelecto ao “homem interior”, ao verdadeiro eu (SORABJI, 2006, p. 116). Além disso, a partir de Platão, “[...] os deuses deixam de infundir na vida e nas pessoas dos humanos como faziam nas epopeias homéricas; as pessoas são idênticas a si mesmas e a mais ninguém” (CALHOUN, 1991, p. 244). Por sua vez, no pensamento romano, talvez em parte em virtude do desenvolvimento de um sistema jurídico, já temos a emergência da ideia de um agente como fonte de suas ações, um vocabulário de vontade e, nas proposições de alguns estoicos, como Epiteto, um apelo ao reconhecimento de que cada um de nós tem um caráter potencialmente distinto e uma consciência do que consiste esse caráter (MARTIN; BARRESI, 2006).

O que Taylor quer colocar em evidência ao se referir a Santo Agostinho — pensador que inclusive inaugurou o gênero autobiográfico com suas *Confissões* —, é a radicalidade de seu ponto de vista, da primazia que, com ele, passa a ser concedida à reflexão interior. Segundo Santo Agostinho, por meio dessa reflexão interior teríamos acesso às nossas fontes morais e conheceríamos Deus, sustentando a tese de que “[...] o mundo como o conheço existe para mim, é vivenciado por mim ou pensado por mim, ou tem significado para mim” (TAYLOR,

³⁰ No decorrer de *As fontes do self*, Taylor caracteriza o bem (*good*) de diferentes modos, seja como um *bem forte*, seja como um *bem constitutivo*. A nós interessa, fundamentalmente, o que podemos entender 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).

2013, p. 174). Para pensadores do Renascimento e, sobretudo, do Iluminismo, isso abre definitivamente o caminho à criação de uma entidade privada dentro de cada ser humano. O resultado dessa virada para a interioridade é que acabamos por nos prender, em suas diferentes formas, a “[...] uma corrente de internalização que participou da construção da identidade moderna” (TAYLOR, 2013, p. 231)³¹, da qual fazem parte Montaigne, Rousseau, Descartes e Locke, entre outros pensadores empiristas e românticos. Montaigne preocupou-se com a experiência subjetiva e propôs a ideia de autoexame, que conduziria à sinceridade do ser humano consigo. Rousseau celebrou uma pureza primária dos indivíduos, com “[...] concepções quase éticas [...] em seu pensamento de si mesmo, primeiro, como exclusivamente individual, segundo, como a fonte inocente da benevolência humana e, terceiro, como algo que mantém uma relação recíproca com uma sociedade corruptora” (MARTIN; BARRESI, 2006, p. 178-180).

É com Descartes, contudo, que um grande salto é dado. Com ele, a consciência passou a significar, por um lado, a “essência da subjetividade” (BALIBAR, 2013, p. 75), dando corpo às noções de autoconhecimento e privacidade epistêmica. Por outro lado, ele nos ofereceu uma noção de sujeito desengajado que articula uma compreensão da agência humana, ilustrando melhor esse movimento de interioridade e causando grande impacto em seu século e além (TAYLOR, 1992). Para Descartes, seguindo Agostinho, a razão e a reflexão interior ainda eram o instrumento para acesso às fontes morais e a Deus. No entanto, passaram a ser associadas, em primeiro lugar, à sua condição de garantir um domínio do homem sobre si mesmo. Sedimentado em um dualismo — dentro e fora, mente e alma —, esse processo de controle do *self* sugere um desprendimento do homem de certas propriedades suas, induzido pelo entrelaçamento, basicamente, de duas motivações: a busca de um domínio sobre si e certa concepção de conhecimento (TAYLOR, 2013, p. 212). O que se tem com esse processo, então, é uma postura instrumental de deixar ir — como se ao meu *self* não pertencesse ou o constituísse — aquelas propriedades, desejos, inclinações e tendências que parecem não se coadunar com a razão, com a verdade.

Diante dessa moldura racionalista, em que o conhecimento não vem mais da intuição ou revelação divina, e o experimento científico e o raciocínio objetivo são a norma para compreender tudo no mundo, incluindo nós mesmos, Locke dá “os próximos passos na

³¹ 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, grifo do autor).

objetificação do *self*”, reificando a mente em um grau até antes inimaginável (CALHOUN, 1991, p. 245), ao definir o critério de identidade pessoal como nada menos do que a autoconsciência. A sua concepção de *self* é, como destaca Taylor (1992, p. 100), algo até então novo e profundamente perturbador: “Ele não é essencialmente nenhuma de suas propriedades. O que o define é o poder abstrato de refazer essas propriedades. O que essencialmente o define é a autoconsciência”³². Por conseguinte, essa consciência da consciência, a consciência de sua continuidade, dá forma a um “‘eu pontual’ ainda mais totalmente autocontido e mais autossuficiente do que o de Descartes” (CALHOUN, 1991, p. 245, grifo do autor). Como sintetiza Balibar: “O sujeito lockeano, ao qual as funções de vigilância intelectual, bem como as de responsabilidade e ‘propriedade de si’ serão anexadas, é, portanto, essencialmente uma autoconsciência, ou mais precisamente uma consciência do ‘Self’” (BALIBAR, 2013, p. 117, grifos do autor).

Como resultado desses e outros diferentes modos de pensar a noção de identidade, temos, não restrita à filosofia, mas disseminada na cultura ocidental, uma “fusão descuidada de autorreferência, autoconsciência, descrição ponderada de si mesmo e reflexão pessoal” (SOLOMON, 1999, p. 177). Os conceitos de *self* e, até mesmo, os conceitos de identidade e de pessoa passam a ser aceitos como intimamente relacionados e frequentemente são usados de modo sobreposto e indistinto (MORAN, 2016). Isso significa que o *self*, que poderia se restringir a uma “peça de *nonsense* dos filósofos a partir da má compreensão do pronome reflexivo *eu*” (KENNY, 1988, p. 4, grifos do autor), passa a apontar para o que há de mais fundamental sobre o ser humano, nos níveis lógico, epistemológico, metafísico e ontológico:

Da perspectiva lógica, é o sujeito de estados de consciência e de experiências conscientes sucessivas. Compreendido epistemologicamente, o *Self* é uma entidade intrinsecamente *privada* — algo *dentro* do ser humano, que cada um de nós *tem* [...]. Confusamente o *Self* é também suposto ser o que cada pessoa *é*, ou pelo menos o que é essencialmente [...] (HACKER, 2010, p. 264-265, grifos do autor).

No entanto, trazer essa referência ao que há de mais fundamental sobre o ser humano não significa que pretendemos, aqui, abordar a sua natureza, mas tentar apreender o motivo que faz essa perspectiva ser tão atrativa para o desenvolvimento e o estabelecimento de certa concepção moderna de homem e seu entendimento de si, ou seja, o que “tornou a linguagem da interioridade irresistível” (TAYLOR, 2013, p. 174). Na discussão de questões que envolviam a

³² Como observa Étienne Balibar (2013, p. 116), embora a expressão *autoconsciência* apareça apenas duas vezes no *Ensaio sobre o entendimento humano*, “[...] o termo está essencialmente ligado à ideia de que a continuidade da consciência é o critério da identidade pessoal, para a qual Locke inventa ou sistematiza a expressão nominal do *self*”.

identidade pessoal, principalmente na filosofia iluminista, o interesse maior estava na defesa da própria noção de razão e da possibilidade de encontrar, por meio do pensamento e da experiência pessoal, o conhecimento genuíno sobre si e sobre as coisas. O ponto de inflexão desse pensamento, contudo, é que não mais buscamos a ordem e a razão das coisas no exterior a nós. O que se dá é radicalmente o contrário. Embora o pensamento de filósofos como Descartes e Locke ainda estivesse comprometido com a ideia de Deus, o mergulho por eles dado na interioridade colocou à disposição da sociedade, pela primeira vez na história, o que Taylor (2010, p. 33) caracterizou como um “humanismo puramente autossuficiente”.

Ao investigar como, na modernidade, surgiram as alternativas a Deus como referência de plenitude, levando a esse humanismo autossuficiente, Taylor mostra que essa história não é tão simples de ser contada. O desencantamento do ser humano promovido na modernidade não foi apenas motivado pelo conhecimento e pela ciência, como se isso fosse um passo evolutivo esperado no esforço ao retratar a natureza ou ao refletir sobre ela ou sobre a vida humana. Foram fundamentais no desenvolvimento dessa alternativa à plenitude, antes referida a Deus, os atrativos de “um novo sentido de *self* e seu lugar no cosmos: não aberto, poroso e vulnerável a um mundo de espíritos e poderes” (TAYLOR, 2010, p. 43), mas um *self* confiante em seus poderes de ordenamento moral, já que a importância e o sentido que encontramos nas coisas têm significância na medida em que despertam uma determinada resposta em nós. Com isso, damos um passo para deixarmos de nos submeter a uma ordem divina. A ordem passa a ser imposta pela vontade. A virtude humana se expressa nessa vontade que, ao exercitar o controle soberano sobre o corpo e a alma por meio da razão, é capaz de “[...] estabelecer uma sólida fronteira, uma fronteira que [...] define o *self* protegido” (TAYLOR, 2010, p. 163) e nos dá a sensação de agir “de acordo com minha dignidade na condição de um ser racional [...]” (TAYLOR, 2010, p. 166). Assim, diante da afirmação do *self*, da certeza da possibilidade de reordenação e remodelação de nossas vidas, encontramos, em uma negação não interessadamente ateísta da ordem divina, mas como demonstração de uma poderosa capacidade interior, a motivação de conduzir isso para o benefício de todos. O poder moral deixa de ser transcendente. Disso se segue que o centro, o ápice da capacidade moral mais elevada, se está contido em nosso interior, tem de ser também uma fonte de benevolência e de aspiração à justiça universal. É esse *self* — conduzido pela razão e livre das aparências e não submetido às emoções — que inaugura novas potencialidades humanas, abrindo o caminho para um desejo de viver segundo as demandas de um bem-estar mais universal, expressa de

modo categórico na filosofia moral kantiana³³. Esse *self*, ao agir apenas segundo máximas universais, expressa uma conquista:

É uma conquista, pois chegar ao ponto onde podemos ser inspirados e qualificados para a beneficência através de uma visão imparcial das coisas, ou de um senso de compaixão interiorizado, requer preparo ou um *insight* inculcado e, frequentemente, muito trabalho em cima de nós mesmos [...] (TAYLOR, 2010, p. 307).

Segundo Taylor (2010, p.43), uma “história de ‘subtração’”, um relato superficial dessa conquista do *self*, parece nos mostrar apenas parte dos atrativos dessa identidade antropocêntrica: a capacidade de ordenar nós mesmos e o nosso mundo e, na medida em que esse poder está relacionado à razão e à ciência, termos a sensação da aquisição de conhecimento e compreensão sobre esse mundo e sobre nós. No entanto, além disso, e talvez de modo ainda mais vigoroso, “uma sensação de invulnerabilidade. [...] E a sensação de autocontrole, de um firme reinado mental interior, é bem mais forte se, além de desencantar o mundo, também aderirmos à virada antropocêntrica e não mais nos fiarmos no poder de Deus” (TAYLOR, 2010, p. 358).

A “falha dos modernos” (TAYLOR, 2010, p. 194), ou o seu desejável desconhecimento ou ingenuidade, portanto, é tomar tão por certa essa compreensão do indivíduo, de sua identidade, como algo natural, que aquilo que poderia ser apenas um quebra-cabeça para os filósofos, “a ilusão do *self* dos filósofos” (HACKER, 2010, p. 265), deixa de ser compreendida como uma noção multifacetada forjada por pensadores empiristas, racionalistas e românticos que não estavam, em grande parte, de acordo entre si, para se tornar a descrição do agente humano como *um self* ou *o self*. A consequência é uma “[...] mudança linguística aparentemente insignificante, peculiar à modernidade e que reflete algo bastante importante sobre nós [...] porque revela o que para nós são os poderes essenciais da agência humana” (TAYLOR, 1992, p. 93-94), relacionando de modo necessário a ideia de identidade pessoal com a nossa compreensão de razão, de autonomia, autenticidade, dignidade e liberdade. Enfim, uma mudança em parte, mas não restritamente linguística, que partirá o mundo de um modo fundamental, de forma que, mesmo encontrando em nós mesmos as fontes morais de benevolência e justiça, aquilo que não se articula sob essa racionalidade originariamente individualista tende a ser desvalorizado, não reconhecido, ignorado e até excluído, revelando uma persistente “[...] atomização do mundo, em que a luta de cada um pela autopreservação

³³ Conforme Vaz (2001a, p. 95), a obra de Kant, considerada do ponto de vista das ideias, aparece como um “estuário das grandes correntes da Ilustração”. Porém, ela não é apenas um fechamento, porque antecipa uma nova época que será dominada pelo Romantismo, da qual o Idealismo alemão, com sua concepção de homem, será a vertente filosófica.

define aquilo que se interpõe a tal processo como barreira e como estranho” (HERMANN, 2014, p. 36).

Diante de um quadro iluminista que se pretende capaz “[...] de apresentar soluções permanentes válidas para todos os problemas genuínos da vida ou pensamento” (BERLIN, 2002, p. 293), diante dessa primazia do *self* desengajado e protegido, como diria Taylor, o que pode significar o encontro com o aluno considerado com deficiência intelectual? Num contexto educacional herdeiro da modernidade, com seu apelo ao racionalismo e à ciência, a perpetuação de uma recusa a esse outro já se mostra provável. Porém, além disso, o apego ao *self*³⁴ e mesmo a um ideal de autenticidade³⁵ cada vez mais propagado, como nos chama a atenção Taylor (1994, p.30, grifo do autor) — “Há um modo certo de ser humano que é o *meu* modo” — faz com que a razão, o conhecimento, a interioridade, a verdade e o bem se fundam num poderoso *corpus* identitário que diz de mim, de certa concepção do *eu* que se coloca sempre acima e à parte. Parece estar claro ao que as categorias que formam esse *corpus* se opõem.

Se esse *self*, se essa íntima identidade, se essa subjetividade que arroga ter o controle de si própria e pretende controlar o mundo exterior pode ser pensada como o principal sintoma da doença moderna que ainda nos acomete, não se pode conseguir a cura reforçando-a. Se aceitamos a premissa de que essa é uma questão fundamental e um obstáculo não apenas à educação em si, mas à própria reflexão sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual, podemos, a partir da exploração de alguns desacordos entre educação especial e a perspectiva inclusiva na educação (conforme abordado no próximo capítulo), perguntar-nos sobre os pontos de estagnação e possíveis avanços nesse contexto. Trata-se de perguntar se essa contenda, com suas questões perenes, talvez fruto, em parte, da resistência empregada pelos polos nela envolvidos, pode fazer justiça à desejada superação desse obstáculo e como podemos buscar uma perspectiva que nos permita lidar com certas amarras impostas pelo pensamento moderno. É como se perguntássemos se temos colocado nossos esforços nas questões mais relevantes e o que isso significa.

³⁴ Como observa Goodley (2016, p. 106), “O *self* está no centro de tudo o que valorizamos. O autoconhecimento é o objetivo da busca pela preocupação consigo mesmo. Nós nos ocupamos com os nossos *selves*. ‘Autoajuda’, ‘autorrealização’, ‘crescimento pessoal’, ‘melhorar a nós mesmos’, ‘terapia’, ‘empoderamento’ são as palavras-chave e os objetivos finais de um discurso de individualismo.

³⁵ 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; SOBOTTKA, 2009, p. 388).

3 UMA CONTENDA SEM VENCEDORES

O especial e o inclusivo parecem estar presos em uma batalha de duas vias na qual nenhum deles pode ser o vencedor (RIX, 2015, p. 22).

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS VALORES MÉDICOS

A modernidade construiu uma forma específica de se referir ao fato educacional ao ancorar-se na escola; a escola se ocupou, por seu turno, da missão da modernização do homem. Uma razão para isso é que “[...] a promessa da modernidade na construção de um homem capaz de, constituindo-se a si e ao mundo, chegar à autonomia, à liberdade e à justiça, gerou a articulação de ações políticas, com vistas à efetivação desses valores” (HERMANN, 1996, p. 46). A escola moderna surge então como mediação necessária ao cumprimento de certas promessas. Nesse sentido, cabe destacar que a questão da igualdade, como a denominamos, ou seja, sob um aspecto universal, não cabia na lógica da escola da antiguidade clássica, em que a diferença entre os homens era uma diferença de natureza. Em outras palavras, se na escola da antiguidade a igualdade era um requisito para dela participar, na escola da modernidade ela se torna a finalidade da participação (MAXIMILIANO; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). É somente no Iluminismo, em meio à discussão acerca da possibilidade do conhecimento sobre o mundo, que surge uma perspectiva dirigindo a atenção para aqueles na sociedade que tinham negada a sua igualdade por *status* social e, simultaneamente, para pessoas com deficiência, na tentativa de resolver os problemas incômodos daqueles que tinham a sua igualdade negada por natureza (WINZER, 2014).

Nessa linha de raciocínio, pode ser pensada (mesmo que não exclusivamente) a invenção moderna da educação especial, que, como resume Gallagher (2014), atingiu a sua maioria em meados dos anos 1960 como um campo afim ao realismo filosófico, portanto informado epistemologicamente pelo positivismo, o empirismo e o behaviorismo, ou, na visão de outros críticos, como um pensamento que expressa a combinação de movimentos como o darwinismo social, a psicometria e o cientificismo (THOMAS, 2014). Durante quase toda a sua história, como elogiam alguns de seus proponentes, a educação especial foi conduzida pela análise racional e pelos princípios da ciência iluminista, alinhados ao pensamento científico sobre desenvolvimento e aprendizagem cognitivos, emocionais e físicos (KAUFFMAN *et al.*, 2011). Como consequência disso, conforme a maioria de seus críticos, o projeto da educação especial centrou-se nas ideias de avaliação normativa, de diagnóstico e de prescrição e, na medida do possível, na remediação daqueles identificados como necessitando de intervenção, na maioria das vezes de um modo segregado. Evidenciando a sua afinidade com a retórica

médica, a educação especial diagnosticaria o problema da aprendizagem no indivíduo relacionando-o a doenças, traumas ou outras condições relacionadas à saúde (RIDDLE, 2013b), “[...] como um estado intrínseco de ser, algo que precisa de cura” (CONNOR, 2013, p. 134). Seguiria-se a isso uma orientação especializada e a indicação de um tratamento para intervir, curar ou remediar o problema. Esse modelo médico de deficiência daria sentido às experiências das pessoas com deficiência em termos de condições objetivas e inatas que limitam sua capacidade de participar em comunidades e aprender no ambiente geral da sala de aula (BAGLIERI; SHAPIRO, 2017), requerendo o desenvolvimento de métodos educacionais específicos para certos grupos de alunos, fazendo-se uso, como observa Farrell (2010), não somente de palavras como *diagnóstico*, *etiologia* e *tratamento*, mas também de uma gama de perspectivas oferecidas pela própria medicina, neuropsicologia, psicologia comportamental, psicoterapia individual, psicolinguística e desenvolvimento infantil.

Nessa esteira, é possível compreender os possíveis fracassos na tentativa de superação do modelo médico em educação (conforme empreendida, por exemplo, por meio do *Relatório Warnock*³⁶, em 1978), bem como sustentar o fato de que o conceito de *necessidade especial* seja usado na prática como “espécie de termo semitécnico ou especializado que cria a impressão de que todo mundo sabe do que se está falando” (VEHMAS, 2010, p. 88-89). Isso porque, embora se argumente que o termo *necessidades educacionais especiais* tenha sido introduzido buscando um afastamento de categorias de déficit — daquilo que estaria errado com a criança —, pode-se entender que uma das razões de seu malogro guarda relação justamente com a adoção não problematizada do conceito de *necessidade especial*. Esse conceito, tomado acriticamente, pressupõe a existência de processos de avaliação que irão diagnosticar e definir corretamente as necessidades dos alunos a partir de um diagnóstico preciso de sua condição, além de fazer uma confusão conceitual entre necessidade e dificuldade. Por sua vez, essa pressuposição e essa confusão fazem com que se estabeleça, inclusive de modo oficial, a exemplo de textos legais, uma hierarquia de categorias gerais de dificuldade do aluno, com pouca referência à criança no contexto ou às necessidades ou requisitos individuais (NORWICH, 2010).

Desse modo, embora as *necessidades educacionais especiais* — conceito estabelecido pelo *Relatório Warnock* — aludissem aos recursos e ao suporte para atender às diferenças

³⁶ Documento apresentado ao parlamento do Reino Unido, por um comitê presidido por Mary Warnock, elaborado com o objetivo de rever a oferta educacional na Inglaterra, Escócia e País de Gales para crianças e jovens deficientes físicos ou mentais, levando em consideração os aspectos médicos de suas necessidades. Foi este documento que introduziu o conceito necessidades educacionais especiais.

relacionadas à aprendizagem, permanece forte a ideia de que ter uma necessidade especial é ter uma condição indesejável, restando o foco no indivíduo. Isso fez surgir a supercategoria das *necessidades educacionais especiais*, contendo uma série de rótulos³⁷ que, em seu uso oficial, vieram a ser sinônimo das dificuldades dos alunos em sobreposição ao possível suporte a ser a eles oferecido (NORWICH, 2010), levando a uma contestável expansão da Educação Especial e motivando fortemente a crítica sociológica que contra ela se insurgiu.

É somente com a propagação do modelo social de deficiência, apresentado e difundido principalmente por ativistas e teóricos com deficiência física que analisaram a natureza contextual da deficiência, questionando o que ela é e qual é a sua origem (principalmente a partir da distinção, para eles fundamental, entre *impairment* e *disability*³⁸), que se inicia uma tentativa de quebrar “[...] o nexos causal linear entre a deficiência e o estado de ser deficiente” (REINDAL, 2010a, p. 126). Isso influenciou discussões e debates no contexto da educação das pessoas com deficiência e passou a ser possível questionar, de modo mais contundente, vários elementos da educação especial, incluindo a confiabilidade das categorias diagnósticas e a ideia de que esses diagnósticos teriam importância para os processos educacionais. Com esse objetivo, os efeitos estigmatizantes de diagnósticos e arranjos educacionais segregados são colocados em evidência, seguindo a lógica destacada por Michael Oliver (1983, p. 23), ao defender “um modelo social de deficiência”:

[...] este novo paradigma envolve nada mais nem menos fundamental do que uma mudança do foco nas limitações físicas de determinados indivíduos para a maneira como os ambientes físicos e sociais impõem limitações a certos grupos ou categorias de pessoas [...]. O ajuste dentro do modelo social, então, é um problema para sociedade, não para pessoas com deficiência.

Se a origem da deficiência das pessoas com deficiência estiver não nelas, mas na sociedade, em vez de buscarmos uma estratégia de cura ou reabilitação, faz mais sentido buscarmos uma estratégia de transformação social. Como enfatiza Crow (2010, p. 125), “Ainda

³⁷ Depoy e Gilson (2014, p. 115) oferecem uma “[...] pequena lista de marcas que atendem aos critérios de ‘educação especial’: autismo; surdo-cegueira; surdez; atraso de desenvolvimento; distúrbio emocional; deficiência auditiva; deficiência intelectual; deficiências múltiplas; deficiência ortopédica; outro comprometimento da saúde; deficiência específica de aprendizagem e dificuldade de fala ou linguagem”.

³⁸ A distinção entre *impairment* e *disability*, que ainda é tema de debate entre estudiosos sobre deficiência, é colocada de modo inicial por Michael Oliver (1983, p. 50) do seguinte modo: *impairment* é uma limitação individual, e *disability* é uma restrição imposta socialmente. Em razão da distinção e definição entre esses termos não ser objeto direto deste estudo, optamos por não traduzir o termo *impairment*, que costuma ser traduzido como lesão, comprometimento, impedimento, e, inclusive, deficiência em textos em língua portuguesa. Uma análise da terminologia adotada pela Organização Mundial da Saúde para deficiência e da reflexão sobre sua tradução, em nossa língua, da *Classification of Functioning, Disability and Health*, é realizada em “Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde” (DINIZ; MEDEIROS; QUINCA, 2007).

mais importante, se todos os problemas têm sido criados pela sociedade, então certamente a sociedade poderia descrevê-los. Revolucionário!”. No caso da escola, não mais se deve procurar ajustar o aluno em um modelo “[...] historicamente inflexível, em grande parte intolerante com crianças que não se encaixam — ou não podem — ‘caber’ nas culturas escolares” (CONNOR, 2014, p.138 grifo do autor), mas sim apostar na remoção de quaisquer barreiras dentro das escolas que incapacitem as pessoas com deficiências, evitando que essas pessoas sejam relegadas a classes, escolas e instituições especiais.

Ao destacar os aspectos sociais, culturais e ambientais na formação do fenômeno da deficiência, esse modelo ofereceu os fundamentos teóricos para uma crítica sociológica à base científica do conhecimento e à ênfase tida por alguns como meramente integracionista da educação especial, dando impulso a uma abordagem educacional em sintonia com uma linguagem de inclusão que, desde o início da década de 1990, ganhou força global por meio de convenções e declarações internacionais com o discurso de que todas as crianças poderiam e deveriam ser educadas — e que deveriam ser educadas juntas. Desse modo, diferentemente da *integração*, em que o sistema de ensino, de modo geral, permanecia inalterado, com arranjos extras para acomodar todos os alunos, a ideia de uma *educação inclusiva*, com um significado mais abrangente e universal, encorajaria a escola comum a revisar suas estruturas e abordagens de ensino para o grupo de crianças como um todo, pretendendo, assim, ser inclusiva ao mesmo tempo em que consideraria as diferenças dos alunos, buscando resolver o complexo dilema da semelhança e da diferença³⁹.

Nessa perspectiva, a *inclusão* tornou-se o foco de agendas governamentais e do discurso internacional, bem como a ênfase do debate em educação especial foi deslocada da discussão sobre as *necessidades especiais* para a agenda dos direitos. Com isso, como destaca Thomas (2014, p. 267), “[...] os ideais de equidade, justiça social e oportunidade para todos passaram a ser considerados uma base de conhecimento válida para a educação especial. Este é o novo discurso inclusivo — a nova epistemologia [...]”, que exigiu uma reinterpretação da própria educação especial, já que o aparato do que legitima a educação especial como campo havia sido questionado (CONNOR; FERRI, 2007). A educação especial passou, então, a procurar maneiras de “[...] acomodar sua voz dentro do chamado por reconstrução” (RIX, 2015, p. 20),

³⁹ O dilema da diferença na educação seria expresso pelo fato de que “os sistemas têm que oferecer algo reconhecidamente comum — uma ‘educação’ — para alunos que são reconhecivelmente semelhantes, ao mesmo tempo em que reconhecem que esses mesmos alunos diferem uns dos outros em aspectos importantes e, portanto, devem receber diferentes ‘educações’” (DYSON, 2005, p. 74, grifo do autor).

em que o ideal que passaria a ser predominantemente difundido e defendido, mesmo que de modo não claro e consensual, seria aquele de uma inclusão plena.

Diante de uma crítica generalizada, embora às vezes universalizante e dicotômica, o termo *especial* passou a carregar uma conotação impositivamente negativa. O modelo social de deficiência serviu como uma “[...] chave para dismantelar a concepção tradicional de deficiência como ‘tragédia pessoal’” (CROW, 2010, p. 125, grifo do autor). Os defensores da inclusão questionaram de modo radical o que eles nomeavam de modelos tradicionais individualizados ou deficitários de educação especial, que engendravam uma perspectiva impregnada pelo sentimentalismo, pela vontade de caridade, fazendo com que a terminologia sofrimento/sofredor fosse usada para caracterizar a experiência da deficiência (FRENCH; SWAIN, 2004). Como consequência, permaneciam os ecos de diagnósticos desacreditados em relação à educabilidade desses alunos, figuras então trágicas e fracas de nossa sociedade (YOUDELL, 2006).

Para os críticos da educação especial, desvelava-se certa falácia subjacente à ideia de que o desenvolvimento da educação especial esteve voltado ao interesse de fazer o bem (TOMLINSON, 1982). Isso, que por alguns era defendido até então como uma benéfica e humanitária oferta de serviço ao aluno com deficiência, passou a ser compreendido como a demonstração de um sistema social não inclusivo (THOMAS; LOXLEY, 2007), já que era nada mais do que a reprodução de uma lógica opressora em relação àqueles que, como consequência desse sistema, eram vistos como pessoas com deficiência, embora *especiais*. Como observam Connor e Ferri (2007, p. 64, grifos dos autores):

Os defensores da inclusão se espelharam na educação especial e perguntaram: “O que é tão especial?” Usado como um eufemismo, “especial” serve como uma cortina de gaze atrás da qual reside a palavra “deficiente” — talvez doloroso demais para ser confrontado como é. Infelizmente, na maioria das vezes “especial” [...] torna-se sinônimo de exclusão, segregação e marginalização.

Assim, a crítica à educação especial, fundamentada no modelo social de deficiência, permitiu que o problema fosse deslocado completamente da criança, como foco dos esforços corretivos, para a organização da sala de aula, da metodologia de ensino, do currículo, ou mesmo para a escola como um todo, que passaria a ser pensada cada vez mais como um microcosmo do macrocosmo social e seus problemas culturais, estruturais e organizacionais, principalmente diante do desenvolvimento, em adição a esse modelo social, de um modelo crítico⁴⁰ de deficiência. Sob esse modelo, que pode ser pensado como uma extensão, um

⁴⁰ Também chamado de *modelo cultural de deficiência*.

refinamento ou mesmo uma crítica a certo reducionismo do modelo social, a crítica ao modelo médico ganhou corpo teórico, e a deficiência passou a ser pensada centralmente como um construto sociocultural, um conceito puramente teórico aplicado a algo não observável diretamente na realidade. Na perspectiva em que a “[...] deficiência é produzida e reproduzida como um ‘problema’ no imaginário dos não deficientes” (HUGHES, 2020, p. 71, grifo do autor), focou-se em como a realidade de um determinado diagnóstico ou categoria de deficiência ganhou *status* de realidade (DANFORTH; RHODES, 1997), permitindo que a educação especial fosse interpretada como uma forma de controle ou dominação sobre pessoas com deficiência e aquelas culturalmente e socialmente desfavorecidas ou perturbadoras (RICHARDSON; POWELL, 2011). Nesse contexto, o uso 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, grifos do autor).

Com o suporte desse modelo crítico, inspirado centralmente na metodologia foucaultiana e no seu desafio às metanarrativas da modernidade, mas que também flerta com o pensamento pós-moderno⁴¹, os críticos da educação especial passaram a fazer uso de um conjunto de abordagens interdisciplinares com o objetivo de mostrar que a deficiência é amplamente construída pela sociedade, buscando oferecer um método para o questionamento, principalmente, das estruturas hegemônicas de poder e suas relações, especialmente aquelas que operam dentro do processo de formulação de políticas e dos sistemas convencionais de educação. Partindo do pressuposto de que “[...] grande parte do que acontece na vida social é o produto de lutas de poder e de interesses escusos, e a educação especial não é exceção” (TOMLINSON, 1982, p. 8), passou-se ao questionamento veemente da construção da normalidade, da deficiência e da conformidade da educação especial à então já bastante atacada lógica normalizadora da modernidade. Para os defensores desse modelo, se alguma coisa, ou mesmo tudo, é socialmente construído, e a linguagem como fonte de poder e controle reflete e molda isso, a mudança da linguagem pode mudar a realidade percebida.

Nessa perspectiva, passaram a ser analisados tanto os discursos oficiais sobre necessidades educacionais especiais quanto aqueles que operam nas escolas e salas de aula.

⁴¹ A crítica pós-moderna nos estudos sobre deficiência é “[...] aquela que desestabiliza teorias grandiosas e unificadoras, que torna problemáticos os desejos de unificar, de criar ‘todos’, de estabelecer fundações” (DAVIS, 2013, p. 265. grifo nosso). Como define Gallagher (2006, p. 93), “[...] os pós-modernistas rejeitam o realismo filosófico, ou a ideia de que o conhecimento e a realidade existem fora de nossas interpretações. Em suma, o pós-modernismo de fato rejeita os pressupostos do pensamento iluminista ocidental”.

Tomando como ponto de partida a ideia de que os indivíduos são construídos como sujeitos sociais, conhecíveis por meio de disciplinas e discursos, a educação especial foi interpretada como resultado do discurso de exclusão e segregação de vieses caritativo e médico (com raízes no movimento eugênico do século XIX), do discurso de normalização (que caracterizou a política educacional na segunda metade do século XX) e do discurso de direitos (sob o qual pode ser pensado o próprio movimento inclusivo). Essa rede de perspectivas, que podem se expressar por meio de discursos formais e informais, privilegiaria “certas ‘verdades’ sobre outras” (ALLAN, 1999, p. 5, grifo do autor), envolvendo intenções e valores que se referem a uma cultura, à visão da sociedade como um todo, da qual a educação é apenas uma parte (BARTON, 2010).

Portanto, diante dessa crítica, a história da educação especial não poderia ser, de modo algum, um movimento que conteria as sementes de um pensamento inclusivo, e sim a história de mais uma tecnologia que serviria ao propósito da educação em massa do século XX e que trataria as pessoas com deficiência, principalmente intelectual, como os obstáculos que “[...] interrompiam a linha de montagem” (ARMSTRONG; ARMSTRONG; SPANDAGOU, 2009, p. vii) do projeto emancipatório moderno, devendo ser consertadas por uma educação assentada sobre um discurso médico e normalizador.

Em vista disso, certa hermenêutica da suspeita trazida pelo modelo crítico no seu questionamento ao modelo médico é fundamental para pensarmos o quanto, por exemplo, uma educação especial reduzida à lógica médica — quando esse é o caso — tem consequências nefastas sobre a educação de pessoas com deficiência. Se tomarmos como exemplo a crítica de Jean Clavreul à “ordem médica” e sua tese central de que a relação do médico é com a saúde, com a normalidade e que “[...] o que ordena a relação médico-doente é o distanciamento do médico em relação a seu doente” (CLAVREUL, 1983, p. 211), quais seriam as possíveis consequências de adotar a 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 sua falta em relação aos demais? Que imagem esse aluno terá de si mesmo, do que o constitui? Que identidade será constituída que não seja aquela marcada por essa falta? Certamente não se escapará de uma realidade estagnada, em 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, confundindo-se, em algumas de suas prerrogativas, com o próprio ideal de civilização. Desse modo, 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, como afirma Clavreul, a relação médico-doente não existe, como, tendo-a no horizonte, fazer existir a relação professor-aluno com deficiência? 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 com deficiência senão o distanciamento? Se não é ao doente que o médico se dirige, mas ao homem presumidamente normal que ele deve ter sido e que deve voltar a ser, a quem o professor deve se dirigir? Ao aluno com deficiência, porém especial, ou ao que ele sequer poderia voltar a ser, por talvez nunca ter sido? O que esperar, por exemplo, de uma situação prática em que 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 como sujeito do saber e transmissor de conhecimento?

Se podemos pensar que aí, de modo geral, já há um problema a ser enfrentado, 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), porque, apesar de o conceito de normalidade ser vago, a medicina é normativa (CLAVREUL, 1983). Dessa forma, por um lado, o discurso médico se impõe na educação especial de modo premente, definindo certas categorias diagnósticas apropriadas pelo senso comum e pelo professor, atenuando o estranhamento, o incômodo e a incerteza em razão dessas explicações oferecidas. Por outro lado, nem tudo é contemplado ou pretensamente explicado na esfera de competência médica. No caso da deficiência intelectual, por exemplo, a “[...] especificação de um diagnóstico se reveste de mistério pelo seu caráter limítrofe com as dificuldades de aprendizagem” (BAPTISTA, 2004, p. 6), não tendo caráter normativo, como defende Tomlinson (1982, p. 65) ao lembrar que:

[...] 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 particulares⁴².

⁴² 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.

Assim, se mesmo diante de uma miríade de diagnósticos e prescrições oferecidas pelo discurso médico e seus manuais, o professor muitas vezes não se sente responsável pelo sucesso no aprendizado dos alunos com deficiência como o é em relação aos alunos tidos como normais (STEWART, 2009), a conformação desse aluno a uma rotulagem vaga e complexa (como no caso da deficiência intelectual), da qual o professor se torna erroneamente dependente, pode potencializar o problema, conduzindo a um impasse no trabalho formativo e, possivelmente, relegando a subjetividade de um aluno com deficiência 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? (VASQUES; BAPTISTA, 2013, p. 279).

Aqui, começa a se tornar clara a importância de estudar a questão da deficiência intelectual na educação por uma abordagem recongnitiva, porque essa desresponsabilização formativa, mas sobretudo ética, dá-se tanto na forma de um reconhecimento lesivo, por meio da rotulagem, quanto na recusa de reconhecimento, na projeção mesmo involuntária da invisibilidade desse outro. Refém do rótulo, o professor — e, com ele, por vezes a sociedade — experimenta o grande prejuízo dessa adesão, já que, como destaca Vasques (2015), além da ação discriminatória que muitas vezes ocorre, o diagnóstico, ao descrever uma condição física ou mental, mas nada dizer da personalidade de alguém, suspende os enigmas e possíveis surpresas advindas do encontro com esse outro.

3.2 A PERSPECTIVA INCLUSIVA E SEUS NÓS

Sabe-se que a aliança entre o projeto de inclusão e o arcabouço teórico oferecido pelos modelos social e crítico de deficiência pode ser vista como potencialmente libertadora da opressão imposta por um modelo médico e de uma educação especial caracterizada como representante desse discurso, e que a perspectiva inclusiva impactou os sistemas educacionais com a introdução de novas legislações e políticas educacionais. No entanto, o projeto de uma educação inclusiva permanece distante de sua promessa e realização. Além disso, a educação inclusiva tem sido criticada, por diferentes perspectivas, como sendo falha em sua conceituação e, até mesmo, como uma “impossibilidade” (ALLAN, 2008, p. 9). Essas críticas vêm dos defensores de abordagens mais tradicionais da educação especial, bem como de dentro do próprio movimento da educação inclusiva. Como destaca Walton (2016, p. 32, grifo do autor), o fato de a “[...] educação inclusiva buscar subverter as ideologias hegemônicas e promover

formas de ser emancipatórias e socialmente justas” não faz dela uma posição “inatacável”, e isso se deve a diversos fatores.

Sob um aspecto mais geral, pode-se argumentar primeiramente que, embora o tema da inclusão tenha impactado o pensamento educacional nas últimas décadas, isso não implica que, ao falar de inclusão escolar e educação inclusiva, estejamos falando de um discurso unívoco ou de uma interpretação comum de um fenômeno (BUENO, 2008). Isso porque, apesar do uso internacional de termos como *inclusão* e *integração*, bem como *inclusão escolar* e *educação inclusiva*, parece que nem as próprias palavras, nem os conceitos que elas denotam são comumente entendidos (SIKES; LAWSON; PARKER, 2010), permanecendo a questão da educação inclusiva como “altamente controversa” (CONNOR; FERRI, 2007, p. 64). Ainda que a inclusão seja frequentemente defendida e entendida como um fenômeno ou conceito relativamente simples, “[...] isso está longe de ser o caso” (DYSON, 2005, p. 84). Para Tomlinson (2017, p. 7), “[...] apesar das afirmações de inclusão e equidade, nenhum país jamais conseguiu isso”, ainda mais quando o *inclusivo* se junta à *educação*⁴³. O significado da educação inclusiva varia claramente entre diversos países e, mesmo dentro de alguns países, como resultado da complexa interação entre fatores históricos, culturais, políticos e econômicos⁴⁴, não ficando claro, para alguns, se a inclusão representa um único valor ou múltiplos valores que podem, inclusive, entrar em tensão (NORWICH; KOUTSORIS, 2017). Por exemplo, como destacam alguns críticos da inclusão, os argumentos em favor desta podem ser baseados em princípios decorrentes da preocupação com os direitos humanos (WILSON, 2000) e com diferentes noções de democracia (NILHOLM, 2006), bem como em uma ideologia de justiça social que se relaciona com os valores de solidariedade, oportunidade e participação ativa em vários aspectos da vida social (WARNOCK, 2010), fazendo com que a educação inclusiva seja explicada majoritariamente como política, e não como provisão (RAYNER, 2007). Essas diferentes abordagens, por sua vez, dão oportunidade a diversos modos, muitas vezes concorrentes e contraditórios entre si, de interpretar as diretrizes políticas, os processos de implementação e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Isso garante “um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes” (MENDES, 2002, p. 70). O que é nomeado como educação inclusiva, acaba, na maioria das

⁴³ Podemos tomar como exemplo ilustrativo dessa afirmação a análise crítica de Simona D’Alessio à política de *integrazione scolastica*, em que a autora conclui que, embora essa política muitas vezes seja percebida como um sinônimo de inclusão, ela constrói um discurso hegemônico de normalização da deficiência (D’ALESSIO, 2011, p. xix).

⁴⁴ Também em razão da tradução de documentos internacionais em diversos idiomas.

vezes, sendo “[...] pouco mais do que um conjunto de ajustes aplicados a ideias e práticas para dar um lampejo de inclusão” (SLEE, 2014a, p. 220) em uma realidade que, na prática, pode permanecer como de visível e sensível exclusão.

Por sua vez, é justamente a tentativa ideológica de escapar da possibilidade de exclusão que acaba por revelar outro ponto atacável da perspectiva inclusiva, levando o debate a outra dimensão, em defesa de uma noção de inclusão plena, incondicional, que excluiria a necessidade de uma educação especial, uma vez que a inserção escolar seria realizada “de forma radical, completa e sistemática” (MANTOAN, 2003, p. 16). Nessa perspectiva, não haveria necessidade de provisão separada em escolas ou unidades especiais, porque todas as crianças seriam educadas em classes regulares. Ao mesmo tempo, não se renunciaria à ideia de que os objetivos com a educação inclusiva fossem alcançados pelos seus participantes sempre de modo pleno. Como apontam alguns críticos dessa abordagem: “É interessante que nunca haja qualquer exploração da possibilidade de que outra coisa senão a participação plena seja uma opção” (PIRRIE; HEAD, 2007, p. 24).

Porém, na prática, essa “[...] visão de todas as crianças sendo educadas em salas de aula regulares durante todo o seu tempo na escola é teoricamente inadequada e praticamente impossível de ser alcançada” (HORNBY, 2014, p. 2), sendo a sua viabilidade sugerida, geralmente, “por aqueles sem nenhuma deficiência” (LOW, 2007, p. 10). Em outras palavras, pode-se argumentar que “[...] os discursos que apoiam ostensivamente o desenvolvimento da inclusão estão, em vez e antes disso, reproduzindo formas restritivas de pensar” (D’ALESSIO, 2011, p. 107), evidenciando inevitavelmente uma tendência para o reducionismo (SLEE, 2005, p. 144) e levando a discussão a um “fim de linha conceitual” (NORWICH, 2008, p. 19).

Por seu turno, o que impõe centralmente essa dificuldade de diálogo no contexto da educação de pessoas com deficiência é o princípio universalista de que todas as crianças devem ser educadas em escolas regulares inclusivas, independentemente de suas dificuldades ou deficiências. Para Cigman (2007, p. 783), o defensor dessa perspectiva exhibe uma “[...] tendência homogeneizante, significando uma relutância em conceituar as diferenças individuais e um desejo de falar sobre a diversidade humana como a condição da qual todos fazemos parte”. O universalista afirma, ou presume com a intenção de afirmar, a certeza de incluir todos sem apresentar uma base empírica para isso. Ele não se volta ao passado nem mostra aquilo que no presente é um sinal dos ganhos educacionais com o projeto inclusivo. Ele apenas apresenta o seguinte argumento, partindo do pressuposto de que suas premissas são incontestáveis:

- a) escolas especiais e rótulos de deficiência são inerentemente humilhantes;

- b) nenhuma sociedade decente tolera instituições inerentemente humilhantes;
- c) logo, como membros de uma sociedade decente, não podemos tolerar escolas especiais e rótulos de deficiência.

Porém, para discordar do argumento universalista, bastaria que uma das premissas das quais se segue a conclusão fosse contestável, e é por isso que poderia se perguntar onde está a razão intrínseca para uma criança se sentir oprimida e humilhada em uma escola especial ou por um rótulo de deficiência. Esse sentimento é comum para todas as crianças que frequentam salas ou escolas não regulares? De onde vem essa certeza? Cigman (2007, p. 786) alega que, para o universalista, mesmo que uma criança não se sinta realmente oprimida ou rebaixada em um espaço não regular de ensino, “[...] ela tem razão para fazê-lo. [...] Crianças em escolas especiais são excluídas, são segregadas, mesmo que tenham optado por frequentar essas escolas e estejam confiantes e aprendendo bem”. Além disso, na lógica do universalista, não é apenas o caso de que uma criança, em uma escola ou classe especial, sala de recursos etc., teria razão para se sentir rebaixada; ela não teria razão para não se sentir assim. Se ela não se sente, ela está enganada ou assim está porque não tem conhecimento de uma verdade que o universalista conhece⁴⁵, o que faz jus à constatação de Vehmas e Mäkelä (2008, p. 95) de que “[...] falar sobre opressão tornou-se uma espécie de mantra inquestionável nos estudos sobre deficiência”.

A posição de Cigman, e de muitos críticos da educação inclusiva, não é a de negar possíveis aspectos negativos da educação especial e da rotulagem. As crianças devem ser protegidas do estigma da anormalidade e de uma perspectiva educacional que endosse um modelo médico de deficiência. Não há como negar a força da ideia de que os rótulos:

⁴⁵ O que o universalista pretende não reconhecer é que muitos alunos vivenciaram o ensino segregado como degradante e humilhante, enquanto muitos outros alunos relataram experiências e resultados principalmente positivos em relação ao curso de sua vida pessoal. Como afirma Vehmas (2012, p. 302), isso pode ser encontrado em estudos que abordam as experiências de alunos em vários ambientes educacionais. Como destaca Gallagher (2001, p. 369), existem situações em que alguns optam pelo que seria considerado, do ponto de vista inclusivo, uma exclusão. Porém, aquele que critica essa opção esquece que argumentar contra o direito de fazer tais escolhas pode ser visto como uma negação arrogante do direito fundamental de outra pessoa à autodeterminação. Assim, questiona-se se “[...] a efetivação da inclusão é mais importante do que o bem-estar individual dos alunos?” (VEHMAS, 2015, p. 56). Por exemplo, alunos surdos precisam de suas próprias instituições para fortalecer sua língua, identidade e cultura, e alguns alunos com condições psiquiátricas difíceis podem achar impossível apreciar a dinâmica de grupo e simplesmente não se sentirem confortáveis em grupos, não importa o quão respeitosos esses grupos sejam em relação a eles (VEHMAS, 2012, p. 308). Por sua vez, Shakespeare (2018, p. 106-107) ilustra essa contenda e suas possibilidades, lembrando que os ativistas da deficiência, muitos dos quais receberam educação de baixa qualidade em escolas segregadas no passado, sempre defendem fortemente os benefícios pedagógicos e sociais da inclusão. Porém, alguns pais de crianças com deficiência argumentam que as necessidades específicas de seus filhos nunca serão atendidas em uma sala de aula regular, o que requer apoio direcionado em uma classe pequena, com o objetivo de maximizar o potencial da aprendizagem. Outros pais, por sua vez, argumentam que seus filhos precisam crescer ao lado de crianças sem deficiência na escola. Os advogados, por sua vez, apoiam ambos os pais para alcançar cada um desses resultados contraditórios entre si, contestando as decisões de escolaridade nos tribunais de educação.

[...] 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, grifos do autor).

No entanto, do ponto de vista da inclusão plena, parece não haver uma tentativa de compreensão do que seria um uso mínimo e adequado de classificação das necessidades ou das dificuldades de aprendizagem de uma pessoa com deficiência, porque qualquer classificação na educação seria considerada desnecessária, uma vez que não haveria nada “essencialmente diferente” para classificar (FARRELL, 2010, p. 112). Se seguirmos a lógica de um modelo social de deficiência, se a deficiência for considerada apenas um fenômeno social, “[...] não faz sentido focar distúrbios e deficiências específicas, por exemplo, para descobrir se diferentes tipos de oferta, como pedagogia, currículo ou terapia, levam a um melhor progresso educacional e desenvolvimento pessoal e social” (FARRELL, 2010, p. 16). Aqueles que elogiam acriticamente o modelo social de deficiência esquecem, inclusive, que “[...] não há um modo de descobrir o que está errado no meio ambiente sem um diagnóstico do corpo e da mente das pessoas” (SIEBERS, 2019, p. 41). Assim sendo, como as políticas podem ser elaboradas para celebrar as diferenças, especificamente as diferenças relacionadas à deficiência, na ausência de qualquer especificação do conceito de diferença? (TERZI, 2006). Como pode a deficiência ser abordada por uma política se, por exemplo, a deficiência intelectual for ela mesma apenas uma construção social, um produto, por exemplo, de discursos hegemônicos de poder, não existindo além desses discursos? Tem-se inevitavelmente na educação inclusiva um dilema básico sobre identificação, uma tensão decorrente da necessidade de proteger ou garantir uma provisão adequada para uma minoria vulnerável e os efeitos negativos da rotulagem ou das categorias que permitiriam essa identificação. Ambas as posições podem ter riscos: a postura de diferenciação pode levar à separação, desvalorização e estigma; a semelhança comum pode levar a ignorar as necessidades individuais e a uma provisão inadequada.

Portanto, por mais crítico que se possa ser em relação aos sistemas de classificação de necessidades especiais e à lógica médica que os subjaz, é difícil eliminá-los totalmente do ambiente escolar, porque uma consequência seria negar, em vez de abolir, a necessidade de diferenciação (REINDAL, 2008). Embora a rotulagem seja problemática, a resposta a ela, como argumenta Shakespeare (2014), não pode ser a de que não há problema e a de que, se não fossem pelas intervenções sociais, pela rotulagem, as pessoas com deficiência (por exemplo, as com deficiência intelectual leve, como ele destaca) estariam bem: “Elas não estariam. Elas quase

certamente estariam em muito mais dificuldades e perigos do que agora” (SHAKESPEARE, 2014, p. 62). Portanto, essa não é uma questão ideológica, mas sim lógica. Como incluir sem, de certo modo, excluir? A posição do universalista é uma posição problemática, difícil de se sustentar, porque:

[...] 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 deles terem que ser identificados, em primeiro lugar, como tendo uma deficiência (BOSTON-KEMPLE, 2012, p. 65-66).

Desse modo, pode-se argumentar, até mesmo, que a educação inclusiva, talvez pelo próprio ímpeto de se realizar como um paradigma totalizante, não pôde fazer com que certos diagnósticos, bem como a força de manuais que os compilam, tivessem atenuada sua imagem normalizadora, carregando, mesmo que involuntariamente e subliminarmente, uma ideia de medicalização e exclusão que permeia a então criticada concepção de educação especial. Se, como destaca Angelucci (2014, p. 118), “[...] os critérios de elegibilidade para a Educação Especial [...] se fundam — em verdade, fundem-se — com os diagnósticos em Saúde”, o quanto a perspectiva inclusiva nos afastou desses critérios? A pergunta que fica é se “[...] a inclusão se transformou em uma abordagem ‘suave’ para lidar com populações que são cada vez mais percebidas em termos de categorias médicas”, (ARMSTRONG; ARMSTRONG; SPANDAGOU, 2009, p. 26, grifo dos autores), reforçando o domínio do modelo médico da deficiência. Para Slee (2014a, p. 223), “[...] a educação inclusiva paradoxalmente se tornou um exercício retórico para revisar as categorias de necessidades especiais”. Talvez a fonte disso não seja apenas a supremacia e a força dos valores médicos em nosso imaginário social. Assim como esses valores na sua relação com a doença, talvez a razão resida no fato de que o discurso das políticas, sua linguagem e práticas são ainda permeados pelo nós e eles. São tentativas de incluir alunos vistos essencialmente como outros⁴⁶ em razão de algo que os torna diferente dos

⁴⁶ Um exemplo paradigmático de como algumas abordagens à deficiência reificam as divisões conceituais e dicotomias experienciais que elas tentam transcender, recaindo em um essencialismo, como no caso de alguns argumentos da educação inclusiva, é mostrado na crítica de Jan Grue ao artigo de Julia Kristeva “Liberty, Equality, Fraternity and... Vulnerability” (KRISTEVA; HERMAN, 2010). Ao analisar o texto de Kristeva, Grue (2013, p. 48, grifo do autor) mostra como, embora “[...] ela se refira aos deficientes e aos não deficientes de um ponto de vista externo, o ‘nós’ em que o leitor está incluído é sempre o dos não deficientes”. Kristeva argumenta por uma escuta psicanalítica da vulnerabilidade, por um enfrentamento e reconhecimento dessa vulnerabilidade que experimentamos quando nos deparamos com pessoas com deficiência e que é uma ameaça à nossa psique. Para Grue, Kristeva anuncia a possibilidade de um novo mundo, mais complexo, mas a partir da afirmação de dois mundos distintos. Assim, “[...] a separação dicotômica entre deficiência e não deficiência de Kristeva, com pouca referência a fatores contextuais, força seus leitores a escolher: eles são deficientes ou não?” (GRUE, 2013, p. 48).

demais (SIKES; LAWSON; PARKER, 2010, p. 250). Aliás, é nesse sentido que Bueno (2008, p. 56) aponta os riscos de uma defesa acrítica das políticas de inclusão escolar e a possibilidade de uma indesejável consequência desse processo:

[...] se o norte é a educação inclusiva como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. [...] o que deveria se constituir na política de fato — a incorporação de todos pela escola, para se construir uma escola de qualidade para todos — se transmuda num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado.

Do mesmo modo que o modelo social de deficiência sofreu diversas críticas em razão de sua insuficiência ao abordar a complexidade do fenômeno da deficiência, “[...] a inclusão como porta-estandarte do modelo social” também falhou em sua tentativa de substituir a educação especial (FARRELL, 2010, p. 112), sendo a educação especial admitida, ao fim, mesmo por proponentes radicais da educação inclusiva, “como ‘um mal necessário’ por causa da incapacidade da educação geral em acomodar e incluir a diversidade total dos alunos” (REINDAL, 2010b, p. 2, grifo do autor). Isso pode ser um indicativo da inconsistência de uma ideia incondicional de inclusão, podendo servir como argumento a favor das classes e mesmo das escolas especiais, colocando a educação, num aspecto geral, em tensão com a inclusão.

Parece que aqui nos deparamos com um complexo nó. De um lado, a educação especial é associada à modernidade, sofrendo da mesma denúncia feita à racionalidade científica e ao discurso médico. Ela é tomada como presa a isso, impossibilitada de se opor à sua criação, uma vez que tem seu surgimento a partir do reconhecimento de deficiências oriundas da prevalência dessa racionalidade. Por outro lado, ao adotar a perspectiva da inclusão como contraponto, pode não se encontrar melhor argumento para opor a essa criação: acabamos, possivelmente, tornando-nos conscientes da amplitude de significado da inclusão que, também parte do projeto moderno, esborra um conceito de especial, de modo que a:

Inclusão, como [a] educação *especial*, portanto, sempre [...] carregará as associações negativas que surgem por ser marcada como um setor ou processo e estar ligada a um grupo minoritário subvalorizado. [...] Esse compromisso atual e confuso significa que o *especial* e o *inclusivo* surgem como conceitos concorrentes, apesar da semelhança dos desafios que enfrentam (RIX, 2015, p. 23, grifos do autor).

Por fim, pode-se defender a premissa de que o projeto inclusivo na educação perdeu força ao associar a deficiência à ideia de diferença de uma maneira ampla e vaga, fazendo uso de uma “[...] retórica de conveniência que abraça os aspectos de ‘bem-estar’” (ARMSTRONG; ARMSTRONG; SPANDAGOU, 2009, p. 29, grifo dos autores) do discurso inclusivo sem envolvimento sério com as questões que dizem respeito aos propósitos e valores da prática educativa (WALTON, 2016). Em vez de um debate sobre os objetivos educacionais da

educação inclusiva, temos uma “celebração genérica das diferenças” (TERZI, 2006, p. 97), “[...] uma série de trocas brandas sobre a valorização da diversidade [...] e um uso um tanto clichê da inclusão” (ALLAN, 2008, p. 48). Isso distancia a educação das circunstâncias específicas de deficiência e dificuldades de aprendizagem. Nesse caso, a deficiência se torna uma entre várias facetas da diversidade, como etnia, gênero, aprendizado de segunda língua e desvantagem socioeconômica (NORWICH; KOUTSORIS, 2017). Por seu turno, a ênfase crescente em relação a questões de equidade e diversidade no âmbito educacional faz com que o foco da educação inclusiva se volte para quem são os incluídos, e não para a natureza da participação nem para os resultados transformacionais por ela proporcionado (RIX, 2015), o que leva à pergunta sobre o quanto a inclusão pode engajar-se, de fato, com as realidades da educação e da escolaridade (NORWICH; KOUTSORIS, 2017) de pessoas com deficiência, por exemplo intelectual, e mesmo o quanto ela pretende se engajar. Isso porque a dúvida que fica é se a superficialidade da educação inclusiva é o seu ponto de partida ou o seu limite epistemológico. A superficialidade, como observa Baptista (2004, p. 5, grifos do autor), tem seus atrativos:

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.

Para alguns críticos, isso é ainda mais problemático, visto que é essa a ideia de educação inclusiva que pode estar sendo usada para definir a pesquisa e a prática nesse campo (NILHOLM; GÖRANSSON, 2017), explicando talvez o “vácuo teórico” (WALTON, 2016, p. 40) em que a educação inclusiva se encontra e até “[...] um sentimento de futilidade em relação a todo o empreendimento da inclusão” (ALLAN, 2008, p. 43). Em outras palavras, o desejo de incluir crianças em instituições únicas, mesmo que decorrente do ideal digno de tratá-las como iguais, bem como a evitabilidade da rotulação em razão de seu caráter estigmatizante, pode ter como consequência uma recusa em lidar com diferenças genuínas e prejudicar as tentativas de atender às necessidades das crianças (WARNOCK, 2010). Não basta apenas adotarmos um modelo social em detrimento de um modelo individual de deficiência, partindo do pressuposto de que as categorias de funcionamento individual excepcional desaparecerão à medida que as escolas se tornem mais flexíveis e aceitem a diversidade dos alunos. Há de se mostrar como as adaptações na escola serão alcançadas, inclusive diante da negação do impacto da deficiência no que diz respeito aos fatores individuais (NORWICH, 2010).

O ponto nevrálgico neste aspecto do debate é que, para os universalistas, a deficiência não é um problema; os problemas estão na sociedade ou nos discursos. Inclusive, como observa Riddle (2013b), os defensores da educação inclusiva plena expressam medo sobre o potencial do reconhecimento de algum aspecto individual da deficiência, pois isso possibilitaria uma regressão de atitudes e concepções medicalizantes de deficiência. Indicando problemas com esse tipo de posição, Shakespeare (2014, p. 28) observa que “[...] embora a atenção à rotulagem e ao discurso seja importante, existe o perigo de se ignorar a realidade problemática da limitação biológica. O distanciamento linguístico serve como uma forma sutil de negação”. Em resumo, se a deficiência não é um problema, não se fazem necessários recursos ou uma intervenção pedagógica que ajude no aprendizado de pessoas com deficiência. Isso pode levar a uma desresponsabilização educacional e à compreensão de que a inclusão é mais importante para as escolas do que a educação.

Esse é um ponto fundamental, pois se trata de decidir o que é incluir, ao menos no contexto da educação — “‘Incluir’ e ‘excluir’ não faz sentido sem alguma referência contextual: só podemos incluir pessoas *em* algo ou excluí-las *de* algo” (WILSON, 2000, p. 299, grifos do autor). No caso da educação inclusiva, incluímos as pessoas no quê? Como destaca Reindal (2010b, p. 11), têm sido evitadas as “[...] principais questões teleológicas, que são: o que queremos que a inclusão faça? E como saberemos se obtivemos sucesso?”. Qual é o *status* epistemológico da educação inclusiva e como tal *status* repercute nas discussões sobre currículo e avaliação? Não deveriam as perguntas sobre o que devemos ensinar e por que devemos ensinar isso ou aquilo servir como base para praticamente qualquer empreendimento educacional (DYMOND; ORELOVE, 2001)?

A inclusão, sobremaneira a escolar, é fundamental para a constituição de um sujeito, de sua identidade. Porém, a educação é o objetivo principal da escola, não a inclusão (FARRELL, 2010). A inclusão pode se dar pela educação, mas não pela inclusão ela mesma. A educação inclusiva, não somente por uma questão conceitual, precisa ser discutida. Por exemplo, devemos chamar de educação especial ou de educação inclusiva uma experiência de aprendizagem para alunos com deficiência que acaba, embora ocupando o mesmo espaço de uma sala de aula, “[...] quase operando em uma ‘trilha’ paralela, porém separada” (D’ALESSIO, 2011, p. 118, grifo do autor) daquela dos alunos sem deficiência? A educação não pode se reduzir a outros bens que buscamos na vida em sociedade, como justiça, democracia e a própria inclusão. Como exemplifica Reindal (2010a, p. 10), “[...] Se nossos filhos fossem mandados para a escola e a escola tivesse conseguido criar indivíduos

democráticos, mas não tivesse habilidades educacionais fundamentais, não concordaríamos que a escola tivesse obtido sucesso em sua missão principal de educar nossos filhos”.

Portanto, do mesmo modo que uma das questões de grande importância nos dias de hoje é se “deve a inclusão ser especial?” (RIX, 2015), fundamentada em grande parte por uma tentativa radical de desconstrução dessa modalidade de educação, outra pergunta em contrapartida precisa ser feita àqueles que ainda não a fizeram: uma ideologia de inclusão está isenta de colocar obstáculos para a educação de pessoas com deficiência? Trata-se, nesse ponto, de “[...] uma reação contra a inclusão — não contra seus valores fundamentais, mas contra sua insistência na universalidade incondicional” (CIGMAN, 2007, p. 792); uma reação contra “o uso epidêmico da palavra ‘inclusão’” (PATTO, 2008, p. 25, grifo do autor) e contra uma “retórica da inclusão” (ARMSTRONG; ARMSTRONG; SPANDAGOU, 2011, p.30) contra a qual adverte-se que:

Não precisamos questionar a motivação psicológica básica da inclusão, nem os conceitos básicos de que ela faz uso [...]. Resumidamente, nós precisamos saber o que queremos dizer com “inclusão” [...]. Sem isso, temos apenas um conjunto do que se pode chamar de intuições apaixonadas, que então traduzimos de forma acrítica na prática: algo que facilmente acontece mesmo com os movimentos revolucionários ou evolutivos mais bem motivados, às vezes com resultados desastrosos (WILSON, 2000, p. 297, grifo do autor).

Desse modo, algumas perguntas permanecem ou surgem, de modo circular, no contexto deste estudo: o que a educação inclusiva, como tentativa de superação da educação especial tem a nos mostrar sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual? Se a educação inclusiva tem como fundamento teórico modelos de deficiência que tem se ocupado, como alerta Fraser (2018), mais com o comprometimento corporal, a diversidade e aparência dos corpos em detrimento de uma consideração mais complexa da deficiência — que contemple aquelas que podem ser classificadas como deficiências intelectuais —, não se corre o risco de assim relegar esse aspecto da deficiência a uma condição de invisibilidade tanto social quanto acadêmica, cedendo o controle discursivo sobre essa questão justamente às ciências médicas e da saúde? Seria a deficiência intelectual um grande desafio à educação inclusiva, provocando os seus limites? Se sim, o que isso pode nos mostrar a respeito da compreensão de nossa relação com esse outro da razão?

De fato, o que está em jogo no debate entre a educação especial e a educação inclusiva sob uma perspectiva *plena, total*, é a tentativa de equilibrar valores modernos conflitantes. Estamos comprometidos com valores como identidade, diversidade, liberdade e igualdade, entre outros. A inclusão é geralmente entendida como implicando que as diferenças entre as crianças devem ser valorizadas e que a diferença é uma condição natural para a escolaridade.

No entanto, a ideia de uma condição natural está associada, para muitos, a uma concepção de natureza humana, à posse de certos atributos e ao desenvolvimento de certas capacidades. É justamente sob uma concepção de natureza humana que remonta à Antiguidade, porém modernamente aprimorada, que certas diferenças ou deficiências parecem difíceis de serem admitidas, mesmo diante de um modelo social e de um modelo crítico de deficiência que indubitavelmente nos levam a pensar de modo mais profundo sobre suposições até então pouco ou não examinadas de nossa cultura.

Os desafios no debate sobre a educação de pessoas com deficiência, portanto, não se devem apenas ao fato de que o comum e o diferente refletem posições de valor em particular, em que a uniformidade representa valores igualitários e solidários, enquanto a diferenciação representa valores de respeito individuais (NORWICH, 2010), como destacado pelo dilema da diferença. Tampouco se resumem ao estabelecimento da dicotomia *impairment* e *disability* e a busca por uma definição consensual para o que significa deficiência. Não se devem a uma disputa inesgotável entre ciência e pós-modernismo, como na adesão, de um lado, ao realismo filosófico (na forma de suposições empiristas e positivistas sobre a deficiência) e o endosso, mesmo que involuntário, a um modelo médico na educação especial e, de outro, às inclinações construcionistas, às abordagens de pesquisa metodologicamente pluralistas, por vezes relativistas, e à defesa da inclusão.

Há um bom tempo, Norwich (1996; 2002) tem nos chamado a atenção para o fato de que não há lugar para divisões ou dicotomias simplificadas demais, muitas vezes encontradas em debates sobre educação especial e inclusão. Para ele, uma posição de pureza ideológica promove o entendimento equivocado de que existe um único valor ou princípio, como a inclusão, que pode orientar e determinar o que é valioso na educação. Contra essa visão, ele sugere a posição alternativa da impureza ideológica, a ideia de que nenhum valor ou princípio único pode abranger tudo o que é comumente considerado valioso.

No entanto, parece que ainda temos dificuldade em pensar fora de polarizações ou pensamentos que se pretendem, mesmo quando não sistemáticos, ainda totalizantes. Parece que a confluência de ideias distintas, a submissão de vontades e a adoção de perspectivas híbridas na educação de pessoas com deficiência ainda não é uma opção aceitável, embora as sugestões trazidas por um modelo realista crítico de deficiência tenham ganhado algum espaço no debate inclusivo e educacional nas últimas duas décadas. Aliás, uma crítica da educação das pessoas com deficiência, seja ela sob a perspectiva especial ou inclusiva, não pode prescindir, como veremos a seguir, da contribuição desse modelo ao debate. Outrossim, se pretendemos abordar com seriedade a relação entre deficiência intelectual e educação, não podemos esquecer que o

valor das pessoas que são o tema desse debate é mais importante do que pseudovitórias argumentativas em disputas acadêmicas que acabam, muitas vezes, por ser elusivas em relação à prática educacional.

3.3 DA INCLUSÃO À POSSIBILIDADE DO RECONHECIMENTO

Pode-se dizer que o debate sobre a educação de pessoas com deficiência passou, nas últimas duas décadas, a poder flertar com a sugestão de Norwich de adotar a impureza ideológica, principalmente como consequência da crítica aos modelos social e crítico de deficiência (que sustentam fortemente uma noção de inclusão plena), a partir de uma abordagem realista crítica desse fenômeno.

A crítica desse movimento, que representa principalmente uma tentativa de afastar o aspecto reducionista do modelo social de deficiência quando contraposto à complexidade humana — uma espécie de visão reconciliadora entre as posições médicas extremas e sociais extremas (VEHMAS; MÄKELÄ, 2009) —, tem como ponto de partida a ideia de que o modelo social de deficiência foi uma excelente base para um movimento político, mas é insuficiente para caracterizar a realidade da experiência da deficiência (RIDDLE, 2013a). Shakespeare (2018, p. 17) argumenta que aquilo que era para ser uma salutar mudança de paradigma tornou-se uma ideia “ossificada e exagerada” por um conjunto “de dicotomias grosseiras”. Para ele, se é difícil determinar os limites entre *impairment* e *disability*, isso é uma indicação de que não precisamos pender a balança para apenas um dos lados. Podemos pensar essas noções como não dicotômicas, pensar que elas “[...] descrevem diferentes lugares em um *continuum*, ou diferentes aspectos de uma única experiência” (SHAKESPEARE; WATSON, 2001, p. 22).

Para esse pensamento interacionista, a definição de deficiência é importante, pois dela depende a promoção dos valores de justiça, moralidade e igualdade para pessoas com deficiência (RIDDLE, 2013a). Porém, a busca de uma definição a partir da separação entre *impairment* e *disability*, de modo mais geral entre natureza e cultura, implica ao menos duas perdas: não apenas a “perda da eficácia analítica” (HUGHES, 2020, p. 39), necessária à análise de possíveis ações para a modificação de uma sociedade não inclusiva, mas também o enfraquecimento da subjetividade da pessoa com deficiência e sua agência, já que a causa da deficiência e a possibilidade de sua superação passam a estar completamente submetidas à racionalidade de pessoas sem deficiência. Em resumo, a análise radical do modelo social passou a ver a deficiência não mais relacionada a corpos ou cérebros individuais, resultando, na reclamação, inclusive de pesquisadores com deficiência, da consequência irônica dessa análise:

“[...] ao enfrentarmos apenas um lado de nossa situação, nós nos incapacitamos” (CROW, 2010, p. 128).

Se por um lado o modelo social foi alvo de diversas críticas, podendo ser considerado uma ideologia datada, pode-se argumentar que o modelo crítico de deficiência, embora seja na atualidade o principal fundamento teórico dos estudos da deficiência, não permitiu uma superação das dicotomias e do reducionismo que impedem a compreensão do fenômeno da deficiência, contribuindo para uma estagnação nos debates entre a educação especial e a inclusiva. Ao defender que as caracterizações do que é humano e da normalidade são uma produção cultural, o modelo crítico apenas deslocou o problema, antes concentrado nas barreiras sociais, para os discursos sociais, fazendo do construcionismo social a base ontológica e epistemológica dos estudos da deficiência (VEHMAS; MÄKELÄ, 2009). Como consequência, o fenômeno da deficiência, para além da própria distinção entre *impairment* e *disability*, passou a ser resultado somente de representação, discurso e construção social.

Como observam Vehmas e Mäkelä (2008), a medicina tradicionalmente reconheceu unilateralmente o nível bruto das deficiências, ao passo que os estudos da deficiência se concentraram apenas nos níveis social e institucional e ignoraram os fatos biológicos relacionados à deficiência. Porém, “[...] a deficiência sempre tem uma dimensão biológica que geralmente acarreta limitação ou incapacidade e, às vezes, fragilidade e dor” (SHAKESPEARE, 2014, p. 49). A causa dessa limitação ou incapacidade pode até encontrar fundamento, mas não pode ser reduzida a uma barreira social. Do mesmo modo, pode até encontrar eco, mas não pode ser reduzida a um discurso ou a normas produzidas culturalmente.

Sob uma perspectiva realista crítica, podemos até pensar a deficiência como uma construção social, mas não reduzi-la a isso. A deficiência precisa ser entendida como um fenômeno que consiste na relação entre propriedades ou características naturais por um lado e, por outro, o mundo social e físico ao nosso redor. Não podemos, aceitando certa força dos discursos sobre as subjetividades e sobre a nossa forma de ver o mundo, dar um salto lógico ao argumentar, com base em teses pós-modernas, como alertam Vehmas e Mäkelä (2008, p. 94), que deficiências não têm uma base biológica anterior à representação, que “[...] coisas como síndromes ou deficiências intelectuais não existem antes da linguagem; elas surgem quando são articuladas, definidas e representadas”. É nesse sentido que Shakespeare (2014, p. 52) destaca o fato de que “[...] os escritores dos Estudos Culturais da Deficiência geralmente parecem muito mais interessados em textos e discursos do que na vida comum das pessoas com

deficiência”⁴⁷. Como observam alguns críticos, esses autores “[...] tornam suas ideias intelectualmente intrigantes e ostensivamente racionais, enquanto rejeitam a racionalidade” (KAUFFMAN *et al.*, 2011, p. 16). Ao mesmo tempo, desconsideram a dificuldade e talvez a impossibilidade de tradução para o meio educacional e suas práticas de alguns conceitos e teses filosóficas complexas, como na proposta de pensar a filosofia da diferença na prática da educação inclusiva:

[...] através da introdução e aplicação de novos conceitos como “rizoma”, “desterritorialização” e “transgressão”, [onde] a ênfase está na “experimentação” ativa, “brincar”, “inverter” e “gaguejar” sobre ideias, questões e preocupações inovadoras como a questão da incerteza no processo de mudança transformadora (ALLAN, 2008, p. vii, grifos do autor).

Assim, como analisa Farrell (2014), teses desconstrucionistas são adaptadas ao debate sobre educação como se o questionamento da estabilidade do significado implicasse, por si, uma desconstrução de situações reais, libertando pessoas com deficiência “[...] da prisão das epistemes atuais, dos complexos de poder/conhecimento e das oposições binárias” (FARRELL, 2014, p. 158). No entanto, diferentemente de uma libertação, o que temos com esse deslocamento da deficiência para o plano discursivo é, por vezes, a instauração de uma espécie de paranóia sobre o fenômeno da deficiência, como se houvesse “[...] uma trama para excluir pessoas com dificuldades de aprendizagem ou que o poder disciplinar tenha criado o problema” (SHAKESPEARE, 2014, p. 62), por exemplo, da deficiência intelectual. Para alguns teóricos do modelo crítico de deficiência:

[...] há apenas poder/conhecimento discursivo sendo operado por especialistas profissionais impondo seus padrões de normalidade e desvio, não há realidade ontológica ou material para esses impedimentos. Não apenas escolas, mas qualquer ambiente pode ser um lugar onde a deficiência é planejada [...]. A implicação é quase que, se não fosse por clínicas, hospitais, escolas, [...], a deficiência intelectual não existiria — ou, pelo menos, não seria um problema (SHAKESPEARE, 2014, p. 65).

Buscando evitar essa radicalidade é que podemos, por exemplo, qualificar a crítica sociológica à educação especial, principalmente em relação à introdução do conceito de *necessidades educacionais especiais* a partir do *Relatório Warnock* (1978), e lembrar que, conforme seus proponentes, esse conceito já foi proposto como um termo inclusivo. O objetivo

⁴⁷ Para Shakespeare, os Estudos da deficiência com frequência “[...] parecem mais preocupados em falar para públicos acadêmicos do que em promover a libertação de pessoas com deficiência. A confiança na teoria reflete a ênfase predominante em esculpir um novo domínio pedagógico, uma disciplina ou subdisciplina, ao lado de estudos de gênero, estudos pós-coloniais, estudos *queer* e outras zonas altamente teorizadas da academia. Esses textos costumam ser opacos. [...] A linguagem parece cheirar ao apogeu da teoria pós-estruturalista e pós-modernista francesa e, portanto, é não apenas inacessível, mas também datada. O leitor pode ter indigestão conceitual com o que Goodley, elogiando Campbell, chama de ‘um maravilhoso *Smörgåsbord* de teorias’” (SHAKESPEARE, 2014, p. 71, grifo do autor).

da mudança terminológica era livrar-se das categorias e organizações rígidas baseadas em impedimentos específicos associadas ao termo *handicap*⁴⁸, com a pretensão de estabelecer uma ruptura com o pressuposto médico e com a linguagem do desvio e da inferioridade moral que ele carregava. Conforme argumentado no *Relatório*, a qualidade da educação especial não poderia ser garantida apenas pela legislação e mudanças estruturais (WARNOCK REPORT, 1978, p. 35); ela requeria uma mudança de atitude. O objetivo, portanto, era o de organizar a educação com base em uma avaliação detalhada das necessidades dos alunos e, em particular, de suas necessidades educacionais. Ao nos voltarmos para o texto, fica claro seu objetivo central de apontar o que era necessário, como suporte, para que cada criança pudesse fazer progressos em sua aprendizagem, em vez de ressaltar a sua dificuldade ou impedimento, eliminando, na medida do possível, a categorização. Isso porque “A categorização perpetua a nítida distinção entre dois grupos de crianças — com deficiência⁴⁹ e sem deficiência — e é essa distinção que estamos determinados, na medida do possível, a eliminar” (WARNOCK REPORT, 1978, p.43), mesmo diante do possível revés da estigmatização, que, de acordo com o expresso no Relatório Warnock, não seria necessariamente um resultado da conotação descritiva do novo termo proposto:

Argumentar-se-á que o efeito prático de nossa proposta será apenas substituir um rótulo por outro. Acreditamos, no entanto, que o termo que propusemos, o qual será usado para fins descritivos e não para qualquer propósito de categorização, é preferível ao rótulo existente, pois dá mais indícios da natureza das dificuldades e é menos provável que estigmatize a criança (WARNOCK REPORT, 1978, p.43).

Desse modo, apesar de correta sob alguns resultados da implementação dessa legislação e sobre seus efeitos na política educacional de países que a tiveram como referência, a crítica sociológica pode ser vista como excessiva ao associar a educação especial — principalmente a partir da proposição do novo conceito — com a expansão de um sistema de rotulagem negativa. A descrição de uma necessidade especial, de um suporte à aprendizagem não carrega, por si, uma conotação negativa sobre uma pessoa. *Necessidades educacionais especiais*, em sua proposta original, é um termo especificamente educacional e se relaciona diretamente com o ensino e a aprendizagem (NORWICH, 2010). Se, por exemplo, uma pessoa não aprende a ler e escrever com a ajuda de métodos de ensino comuns, na forma e no ritmo usuais, ela tem uma

⁴⁸ *Handicapped* se aplica a alguém que tem uma condição mental ou física permanente que torna difícil ou impossível usar uma parte particular do seu corpo ou mente (HANDICAPPED, 2015). Por sua vez, *handicap* é atualmente considerado, por muitos, um termo datado e ofensivo, substituído usualmente por *person with disability* ou *disabled person*, embora a preferência por um ou outro desses termos seja motivo de disputa.

⁴⁹ No original *the handicapped and the non-handicapped*.

necessidade especial para alcançar esse objetivo. Assim, identificar as necessidades educacionais é, a princípio, avaliar o funcionamento individual por referência ao contexto e às circunstâncias particulares da pessoa⁵⁰.

Voltando um pouco na história, podemos ver uma situação análoga na proposição de Alfred Binet da escala de inteligência. Estabelecer uma relação entre os testes de QI, os resultados de sua difusão até os dias atuais e as intenções teóricas de Binet é uma ilustração para pensarmos não apenas sobre inteligência, mas, de modo aproximado, sobre a relação entre descrição e categorização, sobre como podemos, de modo equivocado, reificar descrições e, a partir delas, valorar seres humanos. Embora Binet seja aquele que desenvolveu a escala de inteligência, ele enfatizou que a inteligência é muito complexa para ser capturada por um único número, diferentemente do que defenderam os propagadores do teste de inteligência no século XX (GOULD, 1996). Em seu entendimento, Binet estava desenvolvendo apenas um guia empírico, construído para um propósito prático e limitado, de modo a permitir uma “[...] compreensão daquela palavra tão vaga e tão abrangente, ‘a inteligência’” (BINET; SIMON, 1916, p. 42, grifo dos autores), que na verdade ele considerava uma média de muitos desempenhos, não uma entidade em si mesma. Binet “[...] temia que seu dispositivo prático, se reificado como uma entidade, pudesse ser pervertido e usado como um rótulo indelével, em vez de um guia para identificar crianças que precisavam de ajuda” (GOULD, 1996, p. 181). Ele temia que o rótulo se sobrepusesse à criança e se antecipasse a uma necessária suspensão inicial do juízo de um professor ou avaliador:

Essa ignorância é a condição indispensável de qualquer exame justo. É realmente muito fácil descobrir sinais de atraso em um indivíduo quando alguém é avisado disso. Seria operar como os grafologistas fizeram, quando Dreyfus foi considerado culpado, eles descobriram em sua escrita sinais de um traidor ou espião. [...] O médico de uma instituição para onde os pais trazem um filho supostamente defeituoso, não precisa ter muito senso crítico, porque aliás nessas condições ele nunca manda nenhum filho de volta, nem o declara que seja normal (BINET; SIMON, 1916, p. 170).

O dilema entre identificar as necessidades educacionais de alguns alunos e os efeitos negativos da possível rotulagem e estigmatização é um problema ainda enfrentado pela própria educação inclusiva, uma espécie de tensão insolúvel diante da proposta de incluir alguém em algo. No entanto, é necessário estabelecer uma distinção. Por um lado, temos a descrição de uma condição física ou mental que funciona para algumas pessoas como um impedimento para

⁵⁰ Conforme Norwich (2010), o termo *necessidades educacionais especiais* expressa uma perspectiva interacionista, reconhecendo o papel combinado dos fatores individuais e sociais e é consistente com as versões mais elaboradas e recentes de um modelo biopsicopedagógico de deficiência, conforme encontrado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

a realização de certas atividades, como podemos encontrar em manuais de diagnósticos, legislações, etc. Por outro lado, temos a rotulagem ou categorização, que seria uma espécie de reificação dessa descrição, uma espécie de perversão da descrição, uma entidade à qual seria equivocadamente subsumida uma pessoa. Porém, o fato de que a rotulagem é plenamente criticável, especialmente do ponto de vista moral, não significa que não há algo na descrição que a antecede⁵¹. Ao pretendermos mostrar o efeito de práticas discursivas sobre a realidade — o que, contudo, tem uma importância inegável no debate sobre a deficiência e sobre a educação de pessoas sob essa condição —, é possível que escorreguemos argumentativamente para uma espécie de essencialismo discursivo, uma postura, mesmo involuntária, de negação de algo que pode constituir, de fato, a personalidade e a humanidade de algumas pessoas, independentemente das instituições e dos discursos. Como esclarece a posição realista, afirmar um fato bruto requer a instituição da linguagem, mas o fato afirmado não é o mesmo que a sua afirmação: “Por exemplo, independentemente de qualquer instituição ou opinião humana, a presença de um cromossomo 21 extra é um fato bruto e, apesar das construções ou desconstruções das pessoas, esse fato permanece” (VEHMAS; MÄKELÄ, 2008, p. 93). De modo semelhante, é possível afirmar que “[...] algumas pessoas estão na extremidade inferior do *continuum* da inteligência, independentemente de como você decida medi-la” (SHAKESPEARE, 2014, p. 62). O fenômeno da deficiência intelectual tem, portanto, entre outros aspectos, um aspecto ontológico. É nesse sentido que uma perspectiva interacionista, para a qual o modelo realista chama a atenção, é uma maneira útil de ir além da polarização desnecessária entre um modelo médico de deficiência e uma visão social desse fenômeno e entre educação especial e educação inclusiva⁵².

Desse modo, seguindo o raciocínio de Vehmas (2012, p. 302), independentemente do modo que escolhermos para avaliar uma deficiência (como a intelectual) e apesar de opiniões possivelmente divergentes sobre as origens causais da deficiência, o conceito de deficiência

⁵¹ Esse argumento é desenvolvido em “A realist account of the ontology of impairment” (2008) e “The ontology of disability and impairment: a discussion of the natural and social features” (2009), de Vehmas e Mäkelä, a partir de argumentos de filósofos como John Searle e Ian Hacking sobre o tema do construcionismo social.

⁵² Conforme Hornby (2014, p. 2), isso abre a perspectiva para uma nova visão mais realista para a educação das crianças com necessidades educacionais especiais e impulsiona uma teoria da *educação especial inclusiva* que combine a filosofia e os valores da educação inclusiva com estratégias e programas de educação especial para facilitar de fato a inclusão de pessoas com deficiência. Para Florian (2014), a educação especial inclusiva requer um compromisso de fornecer a melhor educação possível para todas as crianças com NEE (no original *SEND* — *Special educational needs and disabilities*), no ambiente mais adequado, em todas as fases da educação de uma criança. Seu foco está em incluir efetivamente o maior número possível de crianças nas escolas regulares, além disponibilizar um *continuum* de opções de colocação entre classes regulares e escolas especiais, envolvendo estreita colaboração entre esses dois espaços.

refletirá uma relação com um padrão usual de certa habilidade, expressando, além do aspecto ontológico, o caráter normativo desse conceito. Isso quer dizer que um padrão pode ser alterado, mas a ideia de que as pessoas consideradas com deficiência carecem de certas habilidades que poderiam contribuir para seu bem-estar individual ou para sua adequação social diante desse padrão permanece. Habilidades, talvez independentemente da cultura a que se pertença, são consideradas boas e úteis, enquanto a deficiência, ou ausência de certas habilidades, implica, sob o ponto de vista social e às vezes também individual, um estado indesejável de funcionamento ou ser de um indivíduo em um certo contexto, o que faz da deficiência, mesmo considerando-se todos os seus outros aspectos, um “[...] conceito essencialmente normativo que reflete a ideia de como os seres humanos deveriam ser” (VEHMAS, 2004a, p. 34). Por sua vez, no contexto da cultura ocidental, “[...] permanece algo inerentemente social e moral sobre a avaliação do estar-no-mundo de pessoas que podem ser descritas como ‘deficientes intelectuais’ [...]” (RAPLEY, 2004, p. 61, grifo do autor).

Isso significa que “[...] a deficiência é uma categoria moral” (GALLAGHER; CONNOR; FERRI, 2014, p. 1134), que o “[...] núcleo essencial do conceito de deficiência é ético” (VEHMAS, 2004b, p. 214). No que concerne à relação entre educação e deficiência, e a definição de necessidades especiais, destaca Wilson (2002, p. 64, grifo do autor), também estamos lidando com valores morais: “O valor ou peso que atribuímos à aprendizagem de X, Y ou Z determina o que devemos considerar como uma ‘necessidade especial’, assim como determina o que devemos considerar uma ‘dificuldade de aprendizagem’, ou uma ‘deficiência’ ou um ‘talento’ ou um ‘dom’”. De modo semelhante, Vehmas (2010, p. 91) acrescenta que “[...] fazer a distinção entre necessidades comuns e especiais não é uma questão de fato empírico. Em vez disso, é uma questão de fazer julgamentos de valor sobre o que é bom e valioso para os alunos e as pessoas em geral”. Por conseguinte, essa questão se volta, fundamentalmente, às concepções, aos interesses e aos ideais que estão na origem do nosso modo de valorarmos e tratarmos uns aos outros e que, portanto, podem requerer uma reorientação no debate:

Sendo esse o caso, então, podemos nos perguntar por que debatemos os méritos, coerência ou veracidade de várias estruturas no que se refere a questões importantes, em vez de simplesmente chegar à substância moral da questão em si. [...] Isso não quer dizer que essas discussões sejam inúteis, mas que nos confinam às margens mais confortáveis do debate acadêmico, em vez de nos mergulhar no trabalho muito mais exigente da deliberação moral (GALLAGHER, 2015, p. 21).

Para Gallagher, Connor e Ferri (2014, p. 1134), questões sobre as diferenças humanas são acima de tudo “questões morais”, o que vai ao encontro da premissa de que as formas de

vida agora chamadas de deficiência intelectual têm sido, desde o início da investigação psicológica, ligadas à moralidade, estabelecendo-se “[...] claramente uma forte ligação entre avaliações do *self* moral e julgamentos científicos de ‘deficiência’” (RAPLEY, 2004, p. 58). Como consequência, analisar e abordar o fenômeno da deficiência passa a ser um esforço essencialmente moral e, portanto, perspectivas valiosas podem ser buscadas por meio de uma exploração dos “caminhos infinitos” da filosofia moral⁵³ (GALLAGHER, 2015, p. 22).

No entendimento de Gallagher, o modelo social de deficiência é “[...] uma acusação ao egocentrismo e ao abandono cultural da consideração que devemos uns aos outros” (GALLAGHER, 2015, p. 21). Sua exploração da filosofia moral tem como objetivo, então, mostrar as falhas do libertarismo e do utilitarismo, apresentar os pontos positivos do comunitarismo, associá-lo ao modelo social de deficiência e credenciá-lo como o modelo filosófico moral mais frutífero para abordar a questão da deficiência, a qual requer, acima de tudo, “[...] solidariedade humana, uma compreensão que dispensa as categorias de ‘eles’ e ‘nós’” (GALLAGHER; CONNOR; FERRI, 2014, p. 1134, grifos do autor).

Consideramos a sugestão de Gallagher muito pertinente. No entanto, levando em conta o percurso argumentativo desenvolvido até aqui, seguimos outro caminho de exploração da filosofia moral. Destacamos, como critica Gallagher, que a filosofia moral, em grande parte, apresentou uma abordagem individualista e atomística da deficiência e do que nos torna distintamente humanos. Conforme Vehmas (2004a), do ponto de vista da filosofia moral, as deficiências são entidades intrigantes, o que se aplica especialmente a deficiências intelectuais. Ao desenvolver certa imagem do que é ser moral e do que significa ser uma pessoa, que se contrapõe à noção de deficiência intelectual, a filosofia estabeleceu uma base para o julgamento desses seres humanos como inferiores, seres marginais e, em casos mais severos de deficiência, seres amorais, a quem talvez não devêssemos aplicar o próprio conceito de pessoa. Com isso, estabeleceu-se uma divisão em que “[...] os indivíduos com deficiência são vistos como ‘eles’, como outros que não ‘nós’” (VEHMAS, 2004b, p. 219, grifos do autor), o que nos deixaria, em resumo, com duas alternativas⁵⁴ (VEHMAS, 2004a): *a*) aceitar os princípios de uma filosofia moral individualista e admitir que as pessoas com deficiência são moralmente menos humanas

⁵³ Em seu argumento, Gallagher (2015) escolhe o libertarismo, o utilitarismo e o comunitarismo como três escolas de filosofia moral a serem analisadas, de modo a defender a tese de que o modelo social de deficiência é o que melhor representa a afirmação, mais moral do que epistemológica, “[...] de que ninguém é deficiente sozinho, que a deficiência requer, de fato, a cumplicidade ativa e passiva do resto de nós” (GALLAGHER, 2015, p. 22).

⁵⁴ Vehmas (2004a, p. 35) apresenta uma terceira opção, que seria “[...] questionar e revisar, à luz da deficiência, essas teorias, que, afinal, deveriam dizer algo essencial sobre todos os tipos de vida humana”. Porém, entendemos que, ao realizar a alternativa *b*, já estamos também realizando, grosso modo, esse questionamento.

do que outras, ou não consideradas como pessoas; *b*) rejeitar totalmente essas teorias éticas que marginalizam social e moralmente as pessoas com deficiência.

A escolha entre as alternativas tem implicações diretas no que diz respeito à inclusão social e à educação dessas pessoas, de modo que, como destaca Byrne (2000, p. 71), a importância da reflexão sobre o *status* moral das pessoas com deficiência intelectual pode agora ser sublinhada:

A existência dessas pessoas entre nós nos desafia a refletir sobre a existência de uma série de práticas e atitudes em relação ao ser humano que são reveladoras do *status* especial do ser humano. Eles nos desafiam da mesma forma a rejeitar os fundamentos da metodologia dos estilos populares de filosofia moral e a concepção de razão na qual eles se baseiam.

Na tentativa de superar a dissonância entre uma postura relutantemente identitária e egocêntrica e a realidade que se impõe, além de enfrentar a perplexidade imposta pela presença desse outro que parece não se deixar capturar por certa racionalidade de que ainda somos majoritariamente signatários, endossamos a alternativa *b*, apresentando uma crítica da alternativa *a* por meio de uma abordagem da filosofia do reconhecimento. Como nos lembra Todorov (1999, p. 238), “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”. Em razão disso, seguimos a sugestão de que é útil distinguir analiticamente entre três modos ou formas de inclusão na vida social (e, de modo análogo, de níveis de reconhecimento): a técnica, a institucional e a interpessoal, destacando que “[...] o *status* com o qual alguém está incluído é um fator extremamente importante. O que é mais decisivo aqui é se alguém está incluído como pessoa ou não” (IKÄHEIMO, 2009b, p. 86), o que nos direciona, principalmente, para a abordagem da relação entre deficiência intelectual, educação e reconhecimento pessoal.

4 A EMERGÊNCIA DO RECONHECIMENTO

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).

4.1 O DESOCULTAMENTO DO OUTRO

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, e John Locke, com sua teoria da reflexão, que dão os passos principais para uma lógica de internalização que será elaborada pela modernidade, levando a um lado sombrio do individualismo, com forte reflexo na atualidade. Com base em teses aventadas pelo instrumentalismo iluminista, que, sob a égide de uma disciplina da razão e do autocontrole, vê o *self* como desprendido de seu exterior, ou pelo expressivismo romântico e sua defesa de uma voz interior, da singularidade de cada um, o homem mergulha em quebra-cabeças não apenas filosóficos, mas também éticos. Isso porque, inevitavelmente, para o sujeito nesse processo de internalização, se há alguma possibilidade de conhecimento, ela será apenas da sua experiência. Numa perspectiva do *self*, só minha experiência pode ser conhecida; desconheço a experiência do outro. Só há um acesso aos dados dos sentidos, que é o meu acesso interno aos dados dos meus sentidos. O que se coloca como questão não é o fato de acreditar ou não em certa experiência alheia, mas sim a impossibilidade de 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. Sobre o que estou realmente falando, o que estou eu significando ao falar de algo que foge a mim, do 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 possível falta de sentido em relação a esse outro. Como destaca Vaz: “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?” (VAZ, 2001b, p. 69).

É diante desse desafio cético moderno que se impõe de diferentes modos, que Hegel entra em cena. Ele vai de encontro à perspectiva de que o “*Cogito* envolve o *outro*, e de alguma maneira, o ofusca ou paradoxalmente o oculta” (VAZ, 2001b, p. 69, grifos do autor). Ele se opõe a uma perspectiva em que a certeza que uma consciência pode ter das coisas e de si se

configura apenas como uma “tautologia sem movimento”, onde o predicado apenas repete o sujeito – “Eu sou Eu” – sem significar nada mais e o outro, a diferença, “não é” ([1807] 2014, p. 136, grifos do autor).

Conforme destacam alguns comentadores hegelianos, os críticos de Hegel tendem a identificá-lo com a filosofia do sujeito e a caracterizá-lo como o filósofo da identidade, vinculando-o à tradição cartesiano-kantiana da filosofia transcendental, que inclui como características essenciais o individualismo e a liberdade como autonomia. Os pós-estruturalistas, por exemplo, consideram Hegel responsável por dar origem a muitos dos conceitos problemáticos da filosofia moderna: a autoridade da razão, a autoconsciência, o sujeito cognoscente. Nessa interpretação equivocada, como resume Williams, (2007, p. 31), Hegel é caracterizado como aquele que privilegiou a identidade sobre a diferença e reduziu a diferença e a alteridade “à face e momento negativo da identidade”, reforçando o individualismo que pretensamente seria o alvo de sua crítica.

No entanto, o que se dá é o contrário. Hegel se opõe claramente ao modelo cartesiano da autoidentificação introspectiva, que Immanuel Kant, em linhas gerais, toma posteriormente como ponto de partida de sua investigação sobre a razão. O modelo cartesiano consistia no exame da própria experiência com o objetivo de desenvolver critérios internos, subjetivos, para estabelecer a verdade e a objetividade das coisas, tendo como resultado a noção de indivíduo independente, racional e reflexivo, que poderia agir à luz de tais resultados reflexivos. A vontade humana seria autônoma somente quando capaz de fazer um julgamento moral orientado por princípios racionais. Ao abordar a noção de respeito, por exemplo, Kant não tem em mente um tipo de reconhecimento desejado pelo sujeito a partir de suas inclinações morais, e sim algo que seria devido aos outros como resultado de uma restrição de nossos interesses próprios em virtude de um *insight* racional (HONNETH, 2021).

Hegel pretende superar tanto a formalidade abstrata da noção kantiana de autonomia quanto a concepção atomística do sujeito. Para isso, ele segue os passos de Fichte⁵⁵ e aposta em “uma intersubjetividade primária na raiz da subjetividade” (DERANTY, 2009, p. 195). Porém, diferentemente de Fichte, Hegel interpreta essa relação de um modo não limitador⁵⁶,

⁵⁵ Embora Johann Fichte seja um importante predecessor e influência para Hegel ao abordar o tema reconhecimento, seus pensamentos sobre esse tópico são menos conhecidos do que os de Hegel. A principal contribuição de Fichte para as teorias de reconhecimento está incluída em sua obra *Foundations of natural right* (1797), um tratado no qual Fichte pretende deduzir a necessidade de um sistema de direitos a partir dos requisitos necessários da autoconsciência (em termos hegelianos, consciência-de-si).

⁵⁶ Como indica a referência à esfera comum e objetiva da lei, Fichte interpretou seu próprio argumento intersubjetivo negativamente, por meio da ideia de autolimitação. Para ele, na esfera da lei as liberdades

conferindo-lhe positividade e fazendo com que uma das premissas de seu pensamento seja admitir a “força portentosa do negativo” (HEGEL, [1807] 2014, p. 41), o que o credenciaria, inclusive, a se reivindicar como “o filósofo da diferença, da alteridade e da não-identidade” (MAKER, 2007, p. 16).

Na obra *Fenomenologia do espírito* (1807), ao desenvolver seu empreendimento filosófico de apresentação do “processo de formação do sujeito para o saber” (VAZ, 1981, p. 12), Hegel aborda a experiência da consciência desde seus momentos mais abstratos e mostra como a consciência está sempre representada por sua relação com um outro⁵⁷. Em um dos momentos mais abstratos dessa experiência, o da *certeza sensível*, a consciência é levada a conhecer seu objeto⁵⁸ em sua forma mais simples e imediata. Nesse momento, o objeto é dado imediatamente aos sentidos, mas sem que a consciência seja capaz de diferenciá-lo na sua relação com o mundo e consigo, ou seja, tendo-o como pura aparência. Nesse momento, cada um, sujeito e objeto, é o que é somente para si mesmo, nada dizendo do outro. A consciência é simplesmente esse *self* que está imediatamente ciente da identidade desse objeto e nada mais, sem se reconhecer, portanto, como parte ativa no processo de conhecimento. Desse modo, o objeto da consciência “[...] 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).

Essa lógica se apresenta, grosso modo, pelas diversas formas da consciência em sua passagem para a consciência-de-si⁵⁹ (certeza sensível, percepção e entendimento) e indica apenas os pequenos avanços alcançados nessa tensão estabelecida entre a consciência e a realidade objetiva. As limitações da consciência, embora pareçam em certos momentos superadas, como na forma do entendimento, permanecem ao fim como obstáculo na busca da certeza-de-si. Isso porque o objeto da consciência tem “[...] a determinação de uma coisa que

reciprocamente limitam sua própria esfera de ação em vista dos outros, tornando-se essa limitação intersubjetiva a própria condição da autoconsciência (DERANTY, 2009, p. 196).

⁵⁷ Essa temática é novamente abordada por Hegel no volume III da *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*, intitulado *Filosofia do espírito*. Por isso, em alguns momentos deste capítulo, cotejaremos os dois textos.

⁵⁸ Na *Fenomenologia do espírito*, o objeto é o que uma forma particular de consciência assume ou concebe que seja (HOULGATE, 2013).

⁵⁹ Do alemão *selbstbewusstsein*, que indica autoconsciência/consciência de si, conhecimento de si ou percepção de si mesmo. Embora *selfconsciousness* seja traduzido geralmente como *autoconsciência*, usaremos, sempre que fizermos referência ao texto hegeliano, a opção de tradução de Paulo Menezes para o original *selbstbewusstsein*, traduzido por *consciência-de-si*, na obra *Fenomenologia do espírito*.

só é autônoma na aparência, mas de fato é nada [...]” (HEGEL, [1830] 1995, p. 197). Em resumo, a certeza de seu saber jamais se realizará para a consciência enquanto estiver restrita a uma realidade objetiva, restando, em contraste com o mundo externo, uma consciência-de-si frágil e instável. Nesse contexto é que a consciência tenta, por meio de uma série de “manobras [...] mais práticas que cognitivas” (INWOOD, 1992, p. 62), eliminar a alteridade de objetos externos e, conseqüentemente, adquirir um conteúdo objetivo para si.

Nessa série de manobras da consciência, a primeira identidade da consciência-de-si é o desejo. O objeto intencional do desejo é de outra ordem, diferente da ordem do objeto antes visado pela consciência sensível. O objeto do desejo⁶⁰ é o meio para a vida; o sujeito precisa se apropriar desse objeto para satisfazer o seu senso de identidade. Nessa relação, o desejo impulsionará a ação que destrói o objeto desejado, negando a oposição que ele representa, a diferença, e afirmando a consciência-de-si diante da dinâmica da vida: “O desejo parte do outro que não o *self* e termina, após o afastamento desse outro, com a afirmação pelo *self* apenas de si mesmo. É, portanto, a ‘busca da identidade’ do *self* por meio da destruição de um determinado objeto” (HOULGATE, 2013, p. 84).

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. O desejo e sua negação não são o início nem o fim da consciência-de-si, mas representam um momento da experiência que exigirá uma nova forma de agir diante do mundo (HOULGATE, 2013). Com o objetivo de superar a pura idealidade do *Eu sou Eu*, que, ao fim, permanece soberana, Hegel dá um novo passo argumentativo ao propor que a “[...] consciência-de-si só alcança sua satisfação em uma outra consciência-de-si” (HEGEL, [1807] 2014, p. 141, grifo do autor), somente quando “[...] o Eu objetivo recebe a determinação de um *outro Eu* [...]” (HEGEL, [1830] 1995, p. 197, grifo do autor).

Nesse passo, Hegel segue a linha de raciocínio iniciada por Fichte, sugerindo que o sujeito autônomo retratado por Immanuel Kant pressupunha a ideia de uma comunidade intersubjetiva. Como observa Deranty (2009), Fichte identificou, em um primeiro momento de seus escritos, a autoconsciência como origem transcendental absoluta, isto é, como a origem de toda experiência teórica e prática. Em um segundo momento, porém, argumentou que “[...] a autoconsciência era incapaz de se fundar e que, na verdade, dependia de um condicionamento

⁶⁰ “*Begierde* (traduzido comumente por desejo) na fenomenologia não é o sentimento de querer algo que me falta — não é o desejo por um objeto — mas é mais semelhante ao consumo ganancioso que alimenta meu senso de identidade” (HOULGATE, 2013, p. 85-86, grifo do autor).

circular recíproco por outra consciência tão livre quanto ela” (DERANTY, 2009, p. 195), estabelecendo a necessidade do reconhecimento recíproco como condição de autonomia.

O questionamento de Hegel, principalmente na *Fenomenologia do espírito*⁶¹ e na *Enciclopédia das ciências filosóficas*, volta-se ao que ele denuncia como uma representação inadequada do sujeito, que aborda de modo equivocado a sua experiência, o seu encontro com o mundo objetivo e a relação com os outros seres humanos. Antes desse encontro, “[...] 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, [1807] 2014, p. 145). A relação do *self* consigo mesmo, sua autodeterminação, só é possível pela relação com o outro, por meio da inextricável relação entre identidade e diferença. A diferença, para Hegel, é contradição implícita, mas que pode ser sentida e que se apresenta como força movente (WILLIAMS, 2007). A relação com o outro, embora seja marcada “com o sinal do negativo” (HEGEL, [1807] 2014, p. 136), não pode ser pensada como essencialmente negativa. A contradição pede por uma resolução, e esse é o seu aspecto positivo. Isso significa que a autodeterminação só é possível com a contradição imposta por esse encontro, com essa experiência de não identidade na relação com o outro. Por sua vez, a resolução dessa contradição se dá num processo de “retorno a partir do *ser-Outro*” (HEGEL, [1807] 2014, p. 136, grifo do autor).

É no encontro de duas consciências-de-si, de duas subjetividades desejanter, em um enfrentamento humano que ocorre o *momento do reconhecimento*. Esse momento possibilita que a certeza que as consciências-de-si têm sobre si mesmas — ao operarem “fora de seu imediatismo, isto é, de sua identidade frágil e exclusiva” (WILLIAMS, 2007, p. 52) — transforme-se, para Hegel, em uma verdade objetiva. Nas palavras de Vaz (1981, p. 17, grifo do autor):

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.

Com a passagem do momento⁶² do desejo para o momento do reconhecimento, o relato hegeliano da experiência da consciência sobre si mesma assume cores mais marcantes: “[...] a

⁶¹ As diferentes agendas da *Fenomenologia do espírito* e da *Enciclopédia das ciências filosóficas* significam que diferentes nuances e padrões do conceito de reconhecimento são desenvolvidos em cada obra (WILLIAMS, 1997, p. 47).

⁶² Em sua interpretação do texto hegeliano, Vaz (1981, p. 11) estabelece a distinção entre momento e figura, que para ele são os “[...] dois fios que conduzem através do longo e difícil itinerário da *Fenomenologia*”. Com base na sua leitura, temos as figuras da experiência que representam algo histórico e temos os momentos (sempre lógicos) que correspondem às etapas e aos conceitos para pensarmos as figuras. Portanto, momentos e figuras

autoconsciência solitária, sem suspeitar de nada, encontra outros assuntos, e o que antes era uma questão meramente cognitiva é transformado em um drama social que consiste em uma ‘luta pela vida e morte’” (HONNETH, 2012, p. 3, grifo do autor). Hegel chama a atenção para o que se altera “[...] quando o objeto dos desejos relevantes para a manutenção da vida acaba não sendo apenas outro objeto ou obstáculo, mas outro sujeito e, com efeito, ele argumenta que tudo muda quando nossos desejos não são apenas frustrados ou impedidos, mas desafiados e recusados” (PIPPIN, 2011, p. 59). Como observa Todorov (2013, p. 43) ao abordar o tema do reconhecimento, “[...] a segunda etapa é muito mais espetacular”. 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). Em termos hegelianos, “[...] a consciência-de-si é *em si e para si* quando e porque⁶³ 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, [1807] 2014, p. 142, grifos do autor).

O movimento do reconhecimento, portanto, não é simplesmente a expressão de uma interação causal, mas se apresenta em uma duplicação, expondo uma dupla significação, que não está evidente para ambas as partes desde o início dessa relação; uma significação que se desenvolve no movimento dialético de identificação e diferenciação, de contradição entre o *self* e o outro, de repulsão e de união, “[...] uma operação sobre e por meio de outra consciência de si” (HYPPOLITE, 1999, p. 180) e que pode ser pensada na forma de um silogismo: “Este é o ‘silogismo do reconhecimento’; cada termo é extremo e médio” (WILLIAMS, 1997, p. 59, grifo do autor). Cada consciência-de-si, cada extremo, serve como mediadora para o outro, reconhecendo-o e sendo reconhecida⁶⁴. Em linhas gerais:

têm papéis distintos. O momento do reconhecimento é o momento da relação das consciências com os objetos até a relação das consciências entre si. “A ordem dos momentos (o Desejo, a Vida, o outro Eu, 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.

⁶³ “Quando” e “porque” expressam duas afirmações na lógica que Hegel quer destacar: “A autoconsciência existe em e para si mesma quando existe para outra pessoa” [...] e “A autoconsciência existe em e para si mesma porque, de fato, existe para outra pessoa” (QUANTE, 2010, p. 99).

⁶⁴ Como esclarece Quante (2010, 99), nesse momento, “[...] não faz diferença se eu peço a B para abrir a porta usando a razão para apelar a ele como um sujeito racional, ou se B me pede para respeitar suas afirmações morais. O que é importante é que A e B concebam a sua influência no outro respectivo e a expressem de tal forma que o destinatário se dê conta de que lhe é concedido o espaço de livre autodeterminação que lhe é necessário como sujeito autônomo [...] Do ponto de vista da consciência filosófica, mas não do ponto de vista dos próprios A e B, a estrutura do Nós e, ao mesmo tempo, a forma básica da estrutura do espírito são assim instanciadas”.

O processo de reconhecimento é influenciado pelo conceito de autoidentidade como negativamente dialético e inerentemente antinômico e pelo conceito de reconhecimento como dupla significação inerente. [...] Hegel concebe o *self* [...] como uma identidade complexa, inquieta, auto repulsiva e negativa. Essa negatividade auto repulsiva significa que [...] o *self* imediato ainda não sabe o que é. [...] A autoconsciência requer que o outro confirme e transforme sua própria autocompreensão. [...] apenas o outro é capaz de satisfazer o desejo de reconhecimento, que é ao mesmo tempo um desejo de outro (WILLIAMS, 1997, p. 52).

Ao comentar na *Enciclopédia* sobre a consciência-de-si que reconhece, Hegel ilustra a importância desse momento: “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, [1830] 1995, p. 201, grifo do autor). É um momento em que a capacidade de se defrontar com a morte é a capacidade de mostrar que nada é mais importante do que esse valor. É um encontro fundante com o outro por um valor que se coloca como superior à vida: o valor de ser reconhecido. É a 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, em que o outro não pode ser aniquilado, dado que “[...] 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, [1830] 1995, p. 202)⁶⁵.

A ilustração da dialética do reconhecimento como uma luta, como aquilo que Vaz (1981) nomeou uma parábola da filosofia ocidental — a dialética do senhor e do escravo⁶⁶ — traz muito da complexidade e da abrangência desse enfrentamento entre subjetividades e suas possibilidades para pensarmos o que está em jogo nas relações intersubjetivas, principalmente no seu cruzamento com as noções de identidade e liberdade. Para Hegel, o *self* é vulnerável e dependente do reconhecimento dos outros. Portanto, quando duas consciências-de-si se encontram, elas buscam o reconhecimento do outro de sua independência. Se cada uma delas estiver absorvida em si mesma, não será concedido reconhecimento à outra.

A relação senhor-escravo é utilizada por Hegel com o objetivo de ilustrar uma luta entre duas pessoas travadas em um relacionamento desigual. Como destaca Rockmore (1997, p. 72),

⁶⁵ Procurando “prevenir mal-entendidos”, Hegel adverte que 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 entre duas consciências-de-si. Na lógica hegeliana, tal resolução precisa ser positiva, o que se dá apenas por meio do reconhecimento mútuo (HEGEL, [1807] 2014, p. 203).

⁶⁶ A dialética do senhor e do escravo é apresentada no capítulo IV da obra *Fenomenologia do espírito* (1807), de Hegel.

“[...] é fácil compreender a sociedade moderna em termos dessa metáfora”. Porém, na dialética do senhor e do escravo, o que está em evidência não é uma questão de *status*, mas a assimetria que se estabelece na relação entre as consciências a partir de “[...] uma concepção totalmente primitiva de sua própria liberdade e identidade: cada um está focado apenas em sua própria liberdade e nega que o outro desfrute de uma liberdade semelhante” (HOULGATE, 2013, p. 93), levando-os a uma luta de vida e morte pelo reconhecimento antes negado.

Desse modo, quando Hegel usa as figuras do senhor e do escravo para ilustrar o momento do reconhecimento, ele não pretende abordar o problema da origem da sociedade ou a hipótese de um *estado de natureza*, nem abordar o problema do reconhecimento como relação jurídica (VAZ, 1981). Hegel também não está discorrendo sobre um momento particular da história ou fornecendo um relato antropológico do ser humano, como parece argumentar Kojève, um de seus comentadores mais influentes, para quem “[...] a dialética histórica é a dialética do senhor e do escravo” (KOJÈVE, 2002, p. 15). Nessa leitura reducionista da dialética hegeliana, desatenta ao caráter fenomenológico de sua investigação, seria justamente o desejo de reconhecimento (que conduziria inevitavelmente à relação desigual entre senhor e escravo) que governaria a história humana (HOULGATE, 2013).

Por outro lado, ao trazer essa “figura dialético-histórica da luta por reconhecimento” (VAZ, 1981, p. 19), a dialética do senhor e do escravo, o objetivo de Hegel ainda não é o de nos apresentar a realização do reconhecimento mútuo, embora indique a sua necessidade. Hegel está fundamentalmente oferecendo — e aqui sublinhamos o aspecto principal do texto hegeliano utilizado no contexto desta tese —, em um capítulo da *Fenomenologia* intitulado “A verdade da certeza de si mesmo”, uma chave de interpretação para pensarmos “[...] uma condição da experiência humana” (HYPPOLITE, 1999, p. 185): o momento de experiência das relações de desigualdade no reconhecimento. Em outras palavras, é o momento da luta de vida ou morte diante do fracasso do reconhecimento, quando ele encontrou, nas figuras do senhor e do escravo, uma representação dramática, radical e ilustrativa.

Para Hegel, o espírito⁶⁷, objeto de sua *Fenomenologia*, pode ser entendido como a atividade que se atualiza por meio do pensamento de cada um de nós, na nossa compreensão da realidade. Ele é um processo da consciência, uma autodeterminação com vistas à liberdade. Em

⁶⁷ Do alemão *Geist*. Conforme Inwood (1992, p. 275, grifos do autor), Hegel usa *Geist* de várias maneiras e, em suas obras maduras, tenta sistematizar os significados do termo. Num sentido geral, “*Geist* denota a mente humana e seus produtos, em contraste com a NATUREZA e com a idéia lógica. [...] Num sentido mais limitado, *Geist* é o espírito ‘SUBJETIVO’, que engloba toda a vida psicológica individual”, desde a ‘alma natural’ até o PENSAMENTO e a VONTADE [...]”.

sua imbricada relação com as noções de liberdade e autonomia, o conceito de espírito atravessa toda a obra hegeliana como resultado da experiência, na relação entre o *self*, o outro e o mundo objetivo.

Todavia, se essa experiência opera com vistas à liberdade, é necessário o reconhecimento que permite a efetivação da liberdade. Esse é o ponto de destaque na lógica hegeliana. Como observa Axel Honneth (2003), o movimento do reconhecimento apresentado por Hegel é o que garante que, ao mesmo tempo em que eu me concilie com o outro, na medida em que me sei reconhecido por ele 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, contrapondo-se ao outro, novamente, como um particular. Isso permite, inclusive, que o conceito de reconhecimento possa ser tomado, na filosofia hegeliana, como o aspecto “fenomenológico-existencial”, o “aspecto prático e a realização do conceito de liberdade” (WILLIAMS, 1997, p. 112).

Portanto, a questão da identidade, da liberdade e de outros conceitos que se relacionam à ideia ou sentimento que nos faz ter a estima ou a consciência de nós como pessoas livres e dignas de respeito acaba por ser a questão, desde os momentos mais abstratos, de uma relação intersubjetiva. Além disso, a exigência hegeliana do reconhecimento tem uma implicação interessante não apenas para os problemas da agência humana, mas também para a nossa compreensão da própria ideia de conhecimento: “Se a autoconsciência plena for uma condição necessária para o conhecimento, então o conhecimento no sentido pleno do termo só se tornará uma possibilidade real após mudanças sociais fundamentais que ainda devem ocorrer” (ROCKMORE, 1997, p. 67). Enfim, o outro não é algo que pode ser negado. Pelo contrário:

O outro não apenas convoca o *self* para a liberdade, mas também amplia e realça a própria identidade do *self*, elevando o sujeito a um nível ético superior. [...] o outro abre novas possibilidades; essas novas possibilidades incluem não apenas uma luta destrutiva de vida e morte, mas também uma melhoria de vida, uma mentalidade ampliada e uma comunidade baseada na liberdade e na reciprocidade (WILLIAMS, 1997, p. 18).

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, grifo do autor), que pensadores como Axel Honneth e Charles Taylor vão retomar e aprofundar o tema do reconhecimento intersubjetivo como fundamento tanto da autorrealização individual quanto do progresso social em direção à vida ética. Por sua vez, acompanhar o desdobramento da lógica hegeliana no texto desses autores, tendo em mente a discussão sobre a educação de pessoas

com deficiência, permite que lancemos um olhar mais crítico não apenas para o modo como se estabelecem as relações intersubjetivas nesse âmbito, mas, principalmente, para o outro da razão, a pessoa com deficiência intelectual. A sua presença não é um espetáculo que podemos ou não aceitar contemplar, tampouco esse possível aluno é uma espécie de figurante na cena educacional⁶⁸. O mundo partido passa a ser objeto, pela lente do reconhecimento, de uma incômoda provocação. Retomando as linhas que abrem este capítulo, não podemos negar esse encontro com o outro: não somos autossuficientes para isso.

4.2 A VIRADA INTERSUBJETIVISTA

Em *A ética da autenticidade*, ao escrever sobre alguns dos mal-estares da modernidade, Charles Taylor inicia seu argumento abordando o problema do individualismo. Para ele, embora possa ser pensada como uma preocupação bastante familiar, debatida o tempo todo nos mais variados meios, essa questão permaneceria como a principal fonte de preocupação e talvez o grande desafio da atualidade.

Uma maneira de compreendermos por que Taylor afirma que “ainda vale a pena falar” das mudanças que definem a modernidade é associar sua afirmação de que o individualismo é considerado por muitos como “a maior conquista da civilização moderna” (TAYLOR, 2011, p. 11) ao fato de que a questão do reconhecimento experimentou um longo hiato desde a sua proposição hegeliana no início do século XIX. É somente no início dos anos 1990, com textos seminais do próprio Taylor e de Axel Honneth, ambos leitores de Hegel, que o tema do reconhecimento entra no debate filosófico de modo enfático, como consequência da emergência da questão do outro, não simplesmente como o problema da intersubjetividade abordado até então, mas como uma espécie de ataque necessário à filosofia como tradicionalmente concebida. Aliás, a publicação em 1992, de *A política do reconhecimento*, de Taylor e *Luta por reconhecimento*, de Honneth, também pode ser interpretada como consequência de uma agenda inclusiva, que desde então ganhou destaque global e de modo imperativo. O conceito de reconhecimento passaria, assim, a ser tomado como importante operador para compreender a racionalidade de demandas sociais, porque levaria a um olhar crítico sobre importantes categorias como identidade, autonomia, respeito e dignidade, cruzando interesses, mesmo que em diferentes níveis, com um discurso de *inclusão*.

⁶⁸ Falamos em *possível aluno* tendo em mente a discussão que motivou a escrita desta tese.

Em linhas gerais, as propostas de Taylor e Honneth estão centradas nas noções de identidade e autorrealização. Suas teorias são uma tentativa de estabelecer uma concepção formal de vida boa⁶⁹, em que a validade dos princípios morais depende de atitudes éticas que, condicionadas pela experiência do reconhecimento intersubjetivo desde a esfera íntima, possibilitariam a autonomia como autorrealização⁷⁰. Nesse sentido, Taylor e Honneth seguem Hegel ao argumentarem que, embora a identidade seja forjada na esfera privada dos relacionamentos primários com outras pessoas significativas, ela é atualizada permanentemente na esfera pública por meio de novas relações intersubjetivas. Isso significa que, para eles, há um 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, que a construção da identidade está em constante diálogo com outros significantes. Compreendemos — ou, se não compreendemos, ao menos experienciamos sem compreender — o caráter fundamentalmente dialógico da vida humana.

Espera-se que nós desenvolvamos nossas próprias opiniões, perspectivas, posições em relação 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 (TAYLOR, 2011, p. 42).

A tese de Taylor é que nossa identidade é parcialmente formada pelas diversas formas de reconhecimento ou de sua ausência. Para o desenvolvimento da autoconfiança, do respeito próprio e da autoestima, os seres humanos dependem da resposta social dos outros. Como consequência, as falhas de reconhecimento são uma forma significativa de dano moral: “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).

⁶⁹ Para Taylor a filosofia moral moderna tende a se concentrar no que é certo fazer, e não no que é bom ser, definindo assim o conteúdo da obrigação em vez da natureza da vida boa.

⁷⁰ Como observa Mendonça (2009, p. 146-147) em uma breve contextualização da discussão sobre o tema, a centralidade da identidade e da autorrealização evocada pela ideia de reconhecimento desenvolvida por Taylor e Honneth veio a ser alvo de muitas críticas, fomentando desde a década de 1990 um intenso e produtivo debate. Dentre essas críticas, destacamos a de que essa ideia poderia levar, no nível pessoal, ao elogio de um *self* soberano, a um essencialismo identitário, e no nível social e político a uma luta sectária por valorização de identidades grupais e mesmo à autoafirmação dominadora que justificaria, inclusive, formas radicais de nacionalismo. No entanto, a referência à *origem* hegeliana do reconhecimento, mostra-nos o contrário, que o reconhecimento traz como ideia chave não as noções de autodeterminação e soberania, mas as de relação, de diálogo, de um *inter* que se coloca entre as subjetividades.

Desde *Luta por reconhecimento*, em uma proposição semelhante à de Taylor, Honneth (2003, p. 125) defende que “[...] os sujeitos humanos devem sua identidade à experiência de um reconhecimento intersubjetivo”⁷¹. Em contrapartida, o fracasso dessa experiência não apenas resulta na incerteza de um indivíduo sobre si, seu papel e sua importância no meio em que vive, mas também interfere na estrutura fundamental de sua subjetividade, uma vez que ele viola expectativas de reconhecimento ligadas às condições de sua integridade psíquica. Lembrando a trajetória da consciência-de-si hegeliana, não basta que eu pretenda definir o meu desejo e mostrar os limites da minha individualidade. Num encontro entre duas consciências-de-si, devo tornar isso reconhecido e saber-me reconhecido pelo outro.

Em resumo, a natureza das respostas sociais dos outros determina de maneira crucial a estrutura da subjetividade humana (MEEHAN, 2011). O reconhecimento desempenha o papel fundamental de forjar a identidade prática dos indivíduos desde a esfera mais íntima, devendo essa esfera ser pensada não apenas em um “sentido genético, mas também lógico” (DERANTY, 2009, p. 287). É com esse pensamento que Honneth aborda a importância do amor nas relações primárias, compreendendo-as como “ligações emotivas fortes entre poucas pessoas” (HONNETH, 2003, p. 159), como nas relações entre pais e filhos, nas relações de amizade e nas relações eróticas entre dois parceiros. É na esfera íntima que temos a possibilidade do reconhecimento minimamente afirmativo e prático das necessidades de um sujeito, fornecendo uma estrutura que o ajudará a desenvolver sua autoconfiança e permitindo o desenvolvimento das capacidades necessárias para seu envolvimento na vida social de forma independente. Temos, nessa esfera e a partir dela, o surgimento de “um misto de dependência e autonomia” (MENDONÇA, 2009, p. 145), um modelo fundamental que expressa a tensão e dependência recíproca entre dois polos de uma relação que se estenderá às outras esferas da vida em comum:

Essas “formas iniciais de comunidade social” são, portanto, a condição de possibilidade, tanto conceitual quanto geneticamente, para todos os estágios diferenciados posteriores da vida social. [...] Este é um pensamento simples, mas absolutamente determinante na obra de Honneth, o mesmo que inspira Hegel em sua crítica de 1802 às teorias clássicas e empíricas do direito natural: a capacidade de se relacionar socialmente com outros seres humanos não precisa mais ser importada de

⁷¹ Recorrendo a escritos de Hegel anteriores à *Fenomenologia do espírito*, Honneth parte 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). Em *Luta por reconhecimento*, é basicamente de *O Sistema da vida ética*, de Hegel, que Honneth tomará, como ponto de referência para sua tese, a ideia de “vida ética absoluta”, termo que sugere “[...] 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” (DERANTY, 2009, p. 189, grifo do autor).

fora, como o resultado de um cálculo racional ou como consequência da razão prática (DERANTY, 2009, p. 194, grifo do autor).

Portanto, o que os argumentos de Taylor e Honneth em favor do reconhecimento explicitam é o fato de que a conexão causal entre o reconhecimento dos outros e as relações pessoais é facilmente inteligível. O amor recebido do outro está relacionado à autoconfiança; o respeito do outro está relacionado ao autorrespeito; a estima à autoestima. Da mesma forma, o julgamento negativo sobre as habilidades de outrem está relacionado a um sentimento de incapacidade, muitas vezes internalizado, e as humilhações sofridas estão relacionadas a um sentimento de vergonha e inferioridade (LAITINEN, 2010). É nesse sentido que Honneth destaca que conceitos negativos, como ofensa, rebaixamento e humilhação, referem-se a formas de desrespeito e de desvalorização social, a atos lesivos que comprometem de modo geral a integridade dos indivíduos numa intensidade e numa nocividade nem sempre percebidas à primeira vista.

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).

Por sua vez, esses sentimentos negativos experimentados são, em princípio, capazes de revelar aos indivíduos que certas formas de reconhecimento lhes estão sendo denegadas de modo injustificado, resultando, em alguns casos, em razão dessa assimetria cognitiva, em uma potencial luta por reconhecimento. Desse modo, Honneth defende 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*” (SOBOTKA: SAAVEDRA, 2008, p. 14, grifo dos autores). No entanto, ao mesmo tempo, ele enfatiza que o reconhecimento não é natural, de modo a estar garantido de antemão, mesmo quando o parece ser, por exemplo, pela letra da lei, onde temos, de modo abstrato, um respeito universal pela liberdade de cada pessoa. Pessoas necessitam, além de um reconhecimento jurídico (quando esse já parece garantido), do respeito social que salienta o valor de um indivíduo, que mostra a sua relevância diante dos outros. A negativa do reconhecimento, em qualquer um dos casos, abre caminho para o conflito.

O motivo desse conflito, porém, fazendo jus ao texto hegeliano, não é uma luta por autopreservação. Honneth mantém em destaque a apropriação que Hegel faz da noção de luta de Hobbes, mas nos lembra de que Hegel retrata os estágios da vida ética como relações de reconhecimento mútuo posteriormente abaladas e não como estágios de uma competição por

sobrevivência (ANDERSON, 2009). Em sentido semelhante, Taylor argumenta que “[...] nosso primeiro autoconhecimento estava profundamente radicado na sociedade. [...] Somente mais tarde viemos a conceber primeiro a nós mesmos como indivíduos livres” (TAYLOR, 2010, p. 194). A ideia de reconhecimento é, portanto, uma resposta de natureza moral e psicológica à hipótese de um estado de natureza. Os conflitos não são lutas por autopreservação; são “momentos secundários de transgressão, ou destruição da socialidade afirmativa primária” (PETHERBRIDGE, 2013, p. 82). Os conflitos são lutas por um reconhecimento que não se dá por dever ou por uma norma imposta, que não é fruto, tampouco, da autoconsciência de um sujeito transcendental; pelo contrário, é algo a ser permanentemente buscado, conquistado, mas que pode ser negado.

Admitir que se trata de uma *luta* é assumir que o reconhecimento não pode ser concedido, alcançado ou doado. O reconhecimento não está restrito a fins específicos, nem é limitado a conquistas na esfera de direitos garantidos pelo Estado. Ele não é um prêmio final que liberta grupos oprimidos. A luta por reconhecimento pode ter muitas manifestações diferentes, na medida em que ela não é nada mais do que um processo permanente em que a sociedade reflexivamente se transforma e altera padrões de relação social (MENDONÇA, 2009, p. 147, grifo do autor).

Disso, segue-se a ideia fundamental defendida por Honneth de que a construção da identidade se dá sempre numa esfera intersubjetiva em que surge uma tensão. Nessa esfera, 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). Nessa esfera, não apenas empreende-se uma tentativa de reconhecimento de uma individualidade como tal, mas também, por meio de sucessivas etapas de conflito e reconciliação, é provado que essa individualidade é digna do reconhecimento. Nela, esse sujeito, espelhado, identificado, pretende ser reconhecido em sua totalidade.

Com as proposições de Taylor e Honneth, a questão da intersubjetividade (que até então na tradição filosófica, desde Hegel, tinha pouco avançado, parecendo restrita ao problema da constituição do significado dos outros e do reconhecimento de sua existência como sujeitos transcendentais⁷²), desloca-se para as dimensões do compartilhamento e da comunalidade

⁷² Como, por exemplo, na filosofia de Edmund Husserl. Conforme Deranty (2009, p. 135), Husserl foi provavelmente o filósofo que cunhou o termo *intersubjetividade*, dando a esse conceito seu destaque filosófico na tradição europeia. No entanto, como destaca Anthony Kenny (2006, p. 192), a abordagem da intersubjetividade de Husserl é mais uma de uma série de “[...] tentativas malogradas de responder ao ceticismo cartesiano sobre o mundo exterior, ao mesmo tempo que aceitando o quadro cartesiano do mundo interior”.

constitutivas do mundo objetivo, possibilitando o enfrentamento de uma herança solipsista e cética sobre o outro.

Intersubjetividade é agora o nome de todo um novo paradigma filosófico, não mais apenas um problema específico (outras mentes, o Outro), ou a busca por um fundamento transcendental (intersubjetividade transcendental). [...] acima de tudo, “intersubjetivo”, em um sentido forte, significa uma certa visão do social e implica uma renovação metodológica completa, que transfigura o vocabulário e a gramática em que os objetos conceituais e as questões são formulados (DERANTY, 2009, p. 137-138, grifos do autor).

É diante dessa virada intersubjetivista, em contraposição a uma insistente lógica individualista, que ganha clareza a afirmação de Taylor (1994, p. 35) de que “[...] 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”. Isso porque, a partir de argumentos que ganham força com a experiência da modernidade, acabamos por nos envolver em uma lógica aparentemente contraditória. Por um lado, temos o 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 todos⁷³, o que seria, “[...] aos olhos de Honneth, a conquista mais importante da modernidade, aquela que verdadeiramente justifica a equiparação da modernidade com o progresso moral” (DERANTY, 2009, p. 294). No entanto, em vez de abrir o caminho para uma lógica recognitiva, esse fato acaba, em muitas oportunidades, por fortalecer a noção também moderna de identidade individual e dar mais corpo a um ideal de autenticidade, da necessidade de ser fiel a si mesmo, de ser fiel a uma verdade que se estabelece como vinculada à interioridade de cada um.

Ao nos esquecermos de nossa radicação originariamente social, como destaca Taylor (2010, p. 194), “[...] dimensionamos primeiro a nós mesmos como indivíduos, depois nos damos conta de outros e de formas de socialidade”, estabelecendo um obstáculo à possibilidade do reconhecimento. A proposição da necessidade do reconhecimento acaba, em alguns casos, por ser criticada como uma forma de alienação, “como uma ameaça à ‘verdadeira’ individualidade, à raiz de um fatal autoengano sobre a personalidade ‘autêntica’” (HONNETH,

⁷³ Axel Honneth 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” (SOBOTTKA: SAAVEDRA, 2008, p. 11), levando a lutas por reconhecimento. No entanto, como argumenta Clifton Mark (2014), não podemos falar de um tempo na história em que o reconhecimento baseado na honra ou no *status* era garantido de forma confiável, raramente ou nunca dando origem a conflitos: “Como a honra é comparativa, ela coloca os membros do mesmo grupo em competição uns com os outros, tornando os conflitos de reconhecimento endêmicos para as sociedades de honra. Honneth e Taylor respondem apenas pela honra categorial, ignorando completamente sua forma comparativa. Não é surpreendente que essa negligência os leve a descaracterizar as relações de reconhecimento em sociedades baseadas na honra, que são muito mais inseguras e conflitantes do que Honneth ou Taylor as fazem parecerem ser” (MARK, 2014, p. 16).

2021, p. xii, grifos do autor). Nisso reside, portanto, muito do possível fracasso do reconhecimento, já que o ideal moderno de identidade, ao nos levar a um elogio do individualismo, contrapõe-se ao caráter fundamentalmente relacional da formação da identidade. Esse caráter permitiria que, ao nos conciliarmos com o outro, na medida em que nos sabemos reconhecidos por ele em algumas das nossas capacidades e propriedades, também nos tornássemos cientes da nossa identidade. Isso aconteceria num processo constante e perene, em virtude da própria lógica recognitiva, a dialética do reconhecimento.

A busca por reconhecimento não envolve, por definição, a projeção de uma imagem coerente e acabada de *self* em um *telos* de realização. A possibilidade de autorrealização só se faz possível como um projeto sempre inacabado e dialógico. É 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).

Assim se põe o desafio do reconhecimento, mas também o vigor dessa ideia. O reconhecimento se apresenta como um dos grandes bens de interesse do nosso argumento, principalmente no contexto educacional e no espaço público da escola. Esse espaço, no entanto, como dito anteriormente, ainda pode ser visto como representante da modernidade, sustentando e fortalecendo o seu discurso. Nesse espaço, alunos e professores, herdeiros dessa experiência subjetiva, veem-se sob o conflito de serem verdadeiros consigo próprios e fiéis a certa concepção de razão que os constitui, mas também de atenderem ao princípio de que todos merecem respeito em sua individualidade, sua identidade, expressando a célebre equação entre igualdade e diferença. É um espaço onde muitas das principais ideias e conceitos da modernidade, bem como certa racionalidade, são defendidas, mas também postas à prova. Isso porque, se pensarmos nos propósitos mais amplos de uma política educacional, não é justamente com as ideias de identidade — e outras a ela correlatas, como dignidade, autonomia, autorrealização e liberdade, todas essas encapsuladas pela ideia de reconhecimento — que nos deparamos? Há algo que o reconhecimento, não somente como teoria, mas principalmente como lógica pode mostrar à educação.

4.3 EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO

Em *Schools of recognition*, ao justificar a 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). Tomando como ponto de partida as suas perguntas, justificamos de modo semelhante a nossa pesquisa compartilhando da ideia de que os “[...] educadores necessitam de um discurso do reconhecimento” (BINGHAM, 2001, p. 156). Para nós, questões de educação são, em grande parte, questões de

reconhecimento. Em primeiro lugar, há uma relação intrínseca entre o *reconhecimento* e outras ideias que podem ser consideradas conceitos-chave na formação⁷⁴, como as noções de autonomia, dignidade e identidade, constituintes ou relacionadas à concepção de muitos propósitos educacionais. Em segundo lugar, o processo formativo só se constitui porque há um outro (HERMANN, 2014), o que requer uma moldura dialógica para a compreensão dessa relação conceitual acima citada, bem como para a abordagem e a compreensão de alguns dos possíveis impasses nesse processo. Em terceiro lugar, ao olharmos através de uma “lente cognitiva” (BINGHAM, 2001, p. 15), podemos nos utilizar de uma visão perspicua das relações que se desenvolvem no meio educacional de modo a avaliar possíveis relações sociais deficitárias.

Como argumenta Honneth (2003, p. 272), “[...] 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”. Para ele, o nexos entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal, o que justifica, em muitos casos, a semelhança entre o discurso da política educacional e o discurso filosófico do reconhecimento. Noções como identidade, autonomia, e dignidade estão no cerne de diversas políticas e diretrizes educacionais, bem como em textos sobre os propósitos e objetivos da educação e em discussões sobre o próprio conceito de educação⁷⁵. Embora muitas vezes não sejam abordados em um

⁷⁴ Nesse sentido, destacamos como 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, 2011a, p. 11).

⁷⁵ Essa relação pode ser percebida, por exemplo, em documentos norteadores que constituem a história da educação especial em nosso país, como nas *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (2001). Nesse documento, o estabelecimento do direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais já era fundamentado em alguns princípios, como 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). Com isso, podemos retomar ilustrativamente o texto de Honneth (2003, p. 47), em que ele argumenta que: “[...] 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”. Outra afirmação que expressa essa relação refere que “[...] 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). Em versão mais recente, as *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica* (2013) — no item 2.5.2.2., “Educação especial”, em que essa modalidade de educação é considerada parte integrante

sentido unívoco, são conceitos que expressam, grosso modo, uma relação entre educação e o valor moral dos seres humanos.

Desse modo, pode-se afirmar que o conceito de reconhecimento há muito parece operar no meio educacional. No entanto, isso não impede que noções como de identidade e de autonomia, por exemplo, ainda sejam fundamentadas em doutrinas sobre a natureza humana e sobre o caráter da razão. Muitas vezes, ainda nos comportamos ou nos dirigimos ao outro no meio educacional como se todos fôssemos indivíduos fundamentalmente atômicos. Nesse sentido, como observa Hirst (1999, p. 125), embora já consideremos inaceitável a ideia de uma “autonomia do indivíduo”, em que as capacidades de razão e da vontade operam independentemente de todas as relações sociais, contraditoriamente ainda não nos afastamos de uma “autonomia do *self*”, que nos representa como seres possivelmente autodeterminados e autodirigidos, capazes de alcançar a compreensão racional, fazer escolhas racionais e tomar ações racionais sob uma perspectiva monológica. Contrapomo-nos, assim, à tese de que a “[...] identidade do indivíduo autônomo e autodeterminado requer uma matriz social” (TAYLOR, 1985, p. 209). Rejeitamos, mesmo que de modo involuntário, a ideia de que apenas com o engajamento em práticas compartilhadas nossas capacidades individuais podem ser exercidas de forma que possamos alcançar a identidade como pessoas substantivas (HIRST, 1999).

Pode-se dizer que a educação especial e a educação inclusiva veem-se contornadas por diversos discursos, diversas formas de olhar e se dirigir ao outro, de lhe conferir algum *status*⁷⁶. Falta-lhes, no entanto, um discurso do reconhecimento. Como observa Jenlink (2009), talvez o mais importante a ser destacado é que questões de reconhecimento são questões de identidade, de pedagogia e de política, o que mostra a centralidade dessa ideia para a formação da identidade nas escolas e nas salas de aula. Essa centralidade, por sua vez, reside no fato de que

da educação regular — preconizam que as escolas devem garantir as condições para uma educação de qualidade para todos, de modo a assegurar: “I — a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência; II — a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades [...]” (BRASIL, 2013, p. 42). Outro exemplo pode ser encontrado nos *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio* (2000), pela afirmação de 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. [...]. 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).

⁷⁶ Como exercício reflexivo, podemos voltar ao capítulo “Uma contenda sem vencedores” e refletir como os modelos de deficiência e os discursos com os quais eles estão relacionados são ambos *modos de reconhecimento* das pessoas com deficiência.

noções como identidade e autonomia, quando relacionadas à ideia de reconhecimento, expressam necessariamente seu referencial intersubjetivo, o qual, seguindo a sugestão de Flickinger (2011a), deveria ser resgatado sempre que essas noções viessem a ser discutidas como conceitos-chave na formação humana. Isso permitiria a mudança de uma norma cultural de convicção individualista para uma que coloca maior ênfase em nossa interdependência, apontando para o caráter essencialmente social dessas categorias.

Resumindo, sendo que o sucesso do processo educativo depende essencialmente da experiência social por esse oportunizada, 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, 2011b, p. 231).

A escola é o lugar do encontro, onde se inicia, para além da esfera familiar, o processo de socialização. Presume-se e espera-se que nela o reconhecimento esteja ou deveria estar a trabalhar, e que isso, aliás, esteja garantido por meio de uma política educacional, ou mesmo de uma lei que a esta se sobrepõe. Sendo o reconhecimento desejável, ele se realizaria com consequências nas práticas pedagógicas escolares, mas apenas em tese, já que, mesmo diante dessa expectativa, o que se tem, na maioria das vezes, é o reconhecimento estabelecido apenas como preocupação educacional implícita, presa ao texto legal, como se estivesse a trabalhar — ao menos conceitualmente —, porém nem sempre se estabelecendo de fato como fundamento moral na educação, diagnóstico que também se aplica ao contexto educacional *especial* e (ou) inclusivo. Para Flickinger (2011b, p. 231), “A teoria do reconhecimento coloca o dedo nessa ferida, lembrando que a educação depende de relações sociais ética e moralmente justificáveis — eis seu primeiro recado”.

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. Por mais que se admita o reconhecimento como intuitivamente positivo e 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. Portanto, é por meio da ideia de reconhecimento que podemos refletir, de modo mais agudo e incisivo, não apenas se o reconhecimento está a trabalhar na educação, mas também se ele

responde à reivindicação de que os alunos e professores necessitam de *algo* quando estão juntos em locais como a escola (BINGHAM, 2001)⁷⁷.

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, autonomia e dignidade tem um impacto positivo 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 devem ocupar fundamentalmente o posto desse *algo* a ser construído ou respeitado na escola. O que está em jogo é como podemos, por meio da ideia de reconhecimento, refletir sobre o fato de noções mencionadas como caras à humanidade estarem sendo suscitadas ou não no espaço escolar e como podemos, ao colocarmos em jogo a lógica intersubjetiva do reconhecimento, pensar a sua realização.

Bingham (2001, p. 34), tendo em mente o que ele nomeia como o “argumento histórico de Taylor sobre a importância do reconhecimento”, traz a lógica cognitiva para a arena pública da escola. Na escola, a questão do reconhecimento é potencializada. 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. Essa passagem da esfera íntima para a esfera pública implica, inclusive, a grande possibilidade de ocorrer uma disjunção da identidade, já que o espaço escolar pode exigir mais compartilhamento e mudanças de rumo do que é exigido, por exemplo, na privacidade de um lar, resultando em tensões decorrentes do entendimento prévio que um sujeito tem de si e novos entendimentos que vão surgindo em um novo ambiente que ele passa a frequentar.

Nessa passagem, a metáfora do espelhamento ganha o que Bingham considera uma dinâmica diferencial ao que Taylor já expunha em seu trabalho sobre o reconhecimento. Não se trata apenas do fato de que os sujeitos necessitam encontrar a si próprios ou, ao menos, deparar-se com uma imagem sem manchas no espelho do encontro público. Bingham defende que há um modo duplo de reflexão e constituição durante o espelhamento com outros significantes, seja ele representado por um professor, um colega ou mesmo um currículo escolar. Esse espelhamento não apenas reflete a imagem de cada sujeito, mas fornece, a cada oportunidade, uma informação adicional que passa a lhe constituir. Desse modo, esse

⁷⁷ A aposta de Bingham é a de que esse *algo* que os seres humanos necessitam quando estão compartilhando o espaço público de uma escola é dignidade. Não apenas necessitam, mas têm direito a ela, merecem-na. Pode-se dizer que esse é o conceito-chave que, em *Schools of recognition*, é relacionado ao reconhecimento: a dignidade é nutrida por atos de reconhecimento em encontros humanos (BINGHAM, 2001, p. 9), sendo o não reconhecimento, por extensão lógica, uma afronta à dignidade humana.

espelhamento pode ser pensado como um encontro que, permanentemente, retrata o *self* e trabalha sobre esse *self* (BINGHAM, 2001), um encontro em que, dada a incerteza que o caracteriza, o reconhecimento é desejado como algo mais — como confirmação⁷⁸. Como acrescentam Jenlink e Townes (2009, p. 7, grifos dos autores):

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.

Em uma linguagem metafórica, espelhos seriam redundantes se já soubéssemos a imagem que eles contêm (BINGHAM, 2001). Portanto, se não sabemos o que eles contêm, que imagens podem refletir, aí estão apresentadas tanto a dimensão promissora quanto a dimensão incerta do encontro público escolar, possivelmente trazendo para o centro normativo da educação o *problema do reconhecimento*, pensado, então, como parte da moldura dilemática da educação, principalmente da educação de pessoas com deficiência, uma dimensão em que, por vezes, o que está fortemente inscrito é o *pathos* da distância e da diferença.

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).

Um discurso do reconhecimento, se tomado como diretriz ético-moral, pode nos levar, inclusive, a superar uma possível interpretação equivocada da própria noção de reconhecimento, focada antes na ideia de identidade e de autorrealização do que na relação intersubjetiva que nos constitui e constitui esses conceitos. Na ideia de reconhecimento, encontramos uma espécie de lente de aumento para observar não somente questões centrais em educação, mas também feridas e injúrias que possivelmente permeiam o espaço público da escola, seja no currículo, na relação entre professores e alunos, ou na relação entre alunos. Essas injúrias se expressam pelo não reconhecimento ou por formas inadequadas de reconhecimento,

⁷⁸ *Espelhamento, confirmação, sujeição e reciprocidade* são as quatro abordagens que Bingham dá ao reconhecimento. Ele as compreende com base na 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).

interferindo na compreensão positiva que as pessoas vêm a ter de si mesmas, que é adquirida de maneira intersubjetiva e que elas esperam, se já constituídas, então confirmadas. Esperam que, ao ser confirmada essa compreensão de si mesmas, elas tenham confirmada a sua existência, caso em que o reconhecimento se realizaria para além da argumentação ou do discurso, para além também de uma identificação projetiva ou de uma mera empatia passiva (BINGHAM, 2006)⁷⁹ muito comum diante, por exemplo, de alunos com deficiência.

A arena da educação especial, com suas questões perenes, não parece indicar apenas que os educadores necessitam de um discurso dessa natureza para compreenderem o fenômeno da deficiência, para superarem, nesse contexto, uma ideia do outro ainda reconhecido como vítima, como doente, como aluno *de inclusão*, em suma, como faces da projeção identitária negativa de um *self*. Parece também nos levar a pensar o quanto a educação especial e esforços inclusivos provocam a própria noção de reconhecimento que se quer livre das amarras e armadilhas do pensamento moderno, desafiando, além disso, o projeto pedagógico que dele se constitui, ao nos colocar diante de um outro que precipita a queda de alguns ideais — de aprendizagem, de ensino, de avaliação — e refuta, de modo contraproducente, o poder, a razão, a invulnerabilidade e a determinação que iluminam nossa ideia de *self*, nossa ideia de nós mesmos. Diante disso, como pensar o reconhecimento, como fazê-lo trabalhar nesse contexto? Que perspectivas e possibilidades essa ideia pode trazer para o contexto da educação de pessoas com deficiência e para o adequado valor humano a lhes serem concedido?

⁷⁹ Em “Before recognition, and after: the educational critique”, Bingham (2006) busca criticar não apenas a força do paradigma popular do reconhecimento, com foco na ideia de identidade e de autorrealização, mas também certa insuficiência do debate em teoria social, além de apresentar uma alternativa a essa insuficiência. Com esse objetivo, Bingham apresenta o que ele toma como escritos educacionais que teriam enfrentado o desafio do reconhecimento de modo cogente, porém efetivo, ao lidar com uma espécie de antes e depois do reconhecimento, superando, assim, o criticado paradigma identitário assentado em uma identificação projetiva ou em uma empatia passiva. Os textos abordados por Bingham são: *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education* (TODD, 2003), *Feeling Power: emotions and education* (BOLER, 1999) e *After-Education: Anna Freud, Melanie Klein, and Psychoanalytic Histories of Learning* (BRITZMAN, 2003).

5 POSSIBILIDADES DO RECONHECIMENTO

Quem exige reconhecimento de um outro determinado submete esse outro a um teste moral (SLOTERDIJK, 2012, p. 38).

5.1 RECONHECIMENTO ANTIPREDICATIVO

Na parte final de *Luta por reconhecimento*, ao tratar do reconhecimento como condição da autorrealização humana, Honneth (2003, p. 271) expõe a seguinte ideia: “Nossa abordagem desvia-se da tradição que remonta a Kant porque se trata para ela não somente da autonomia moral do ser humano, mas também das condições de sua autorrealização como um todo”. Ao desenvolver essa ideia em *Sofrimento de indeterminação*, o autor procura estabelecer um diagnóstico de época e, dessa forma, identifica o sofrimento advindo de uma liberdade não plena como uma patologia social, procurando encontrar um modo de superação dessa patologia. Uma vez que a sua teoria trata das condições intersubjetivas da autorrealização, “[...] o critério para identificar as patologias sociais seria fornecido pelos pressupostos intersubjetivos da formação bem-sucedida da identidade humana [...]” (HONNETH, 2007, p. 13) em relação às possíveis causas de violação do reconhecimento e ameaça da identidade pessoal e coletiva. Nesse sentido, o sofrimento de indeterminação se apresenta como uma patologia derivada da ideia de liberdade individual. Ao abordar o conceito de sofrimento e relacioná-lo a fenômenos de indeterminação ou esvaziamento⁸⁰, Honneth pretende sintetizar nessa ideia os danos patológicos causados por uma visão de mundo relacionada somente aos modelos unilaterais e incompletos de liberdade.

Há três aspectos que destacamos no empreendimento honnethiano: a importância da ideia de *reconhecimento* e seu vínculo intrínseco com a noção de identidade; a noção de sofrimento de indeterminação, não como resultado apenas das experiências de um ou outro sujeito, mas também de comportamentos patológicos compartilhados socialmente; e, principalmente, a ideia da necessidade de uma compreensão terapêutica desse sofrimento, como expõe Honneth (2007, p. 101), aludindo ao método wittgensteiniano⁸¹:

⁸⁰ “Enquanto os atores sociais orientam suas próprias ações unilateralmente segundo apenas uma das duas ideias de liberdade, não estão apenas negando as condições de uma realização efetiva de sua autonomia, mas, além disso, devem permanecer, num estado torturante de esvaziamento, de indeterminação” (HONNETH, 2007, p. 102).

⁸¹ Referência ao aforismo 115 das *Investigações filosóficas*, de Ludwig Wittgenstein: “Uma *imagem* nos mantinha presos. E não podíamos sair, pois ela estava na nossa linguagem, e esta parecia somente repeti-la inexoravelmente” (WITTGENSTEIN, [1953] 2017, p. 90, grifo do autor).

Ora, o passo filosófico decisivo consiste em atribuir, na forma de diagnóstico, os diversos fenômenos de sofrimento social a uma confusão conceitual que no procedimento esboçado deve exercer um papel de causa da enfermidade: aqui, exatamente na passagem para a segunda fase da terapia, encontra-se a conhecida formulação de Wittgenstein sobre a “imagem” que “nos mantinha presos”.

A libertação dos comportamentos equivocados, da imagem que nos mantinha presos — que no argumento do texto refere-se à libertação da “repressão de uma intersubjetividade precedente” (HONNETH, 2007, p. 105), a qual mostraria a força da proposição do reconhecimento — constitui a função do movimento terapêutico proposto. É apenas a partir dele que podemos vislumbrar não a ideia de uma liberdade insuficiente, já que unilateral, como nas esferas do direito e da moralidade kantiana; mas a ideia positiva da “conquista de uma liberdade afirmativa” (HONNETH, 2007, p. 103), que seria alcançada por meio do reconhecimento recíproco. A libertação é justamente a virada, quando se percebe que as condições necessárias para a autorrealização só podem ser encontradas na esfera da eticidade, a qual destaca uma relação intersubjetiva que está desde sempre posta, mesmo que reprimida nas outras esferas, de modo que um sujeito só pode alcançar a autorrealização se ele expressar, de modo determinado, reconhecimento em face do outro.

No entanto, não estaríamos, sob essa lógica, ainda presos a certa imagem? Para alguns críticos do empreendimento honnethiano, trata-se de refletirmos se essa lógica empregada para pensar as relações intersubjetivas de reconhecimento não está fadada à inaplicabilidade em contextos não abstratos, reais. Trata-se de refletirmos se essa lógica não é ainda refém de uma persistente metafísica, de uma filosofia da consciência e de uma filosofia do sujeito, em que o eu aparece como sujeito que permanece idêntico e determinado mesmo em diferentes representações — sujeito ainda único, como uma substância simples que tem a identidade de uma pessoa e projeta a crença dessa identidade determinada sobre todas as coisas e sobre os outros. Se essa crítica à noção de reconhecimento proposta por Honneth fizer sentido, teríamos por sua parte uma má interpretação fundamental do texto hegeliano, uma consequência quase que às avessas da sua pretensão e a afirmação de algo a que ele próprio parecia querer se contrapor. Honneth estaria entre aqueles, conforme sugere Safatle (2012), que não teria levado em conta a tese de que Hegel estava, com a ideia de reconhecimento, justamente buscando construir condições para recompreender os processos de individuação.

No sentido de restabelecer essas condições, de criticar a tese de Honneth e argumentar em favor de uma abordagem do texto hegeliano que possibilitaria uma “reconstrução da teoria do reconhecimento”, Safatle (2012) recorre a outra espécie de metáfora wittgensteiniana, contrapondo-a à ideia de uma imagem nítida — que no seu entendimento seria almejada pela

teoria do reconhecimento até então — uma espécie de retrato difuso⁸². Para o autor, um retrato difuso é o que melhor representaria uma estratégia de colocar em questão o modo de reconhecimento que determina os sujeitos como indivíduos e pessoas. A imagem de um retrato difuso reforçaria a ideia de que a consciência-de-si hegeliana é o *locus* de uma experiência fundamental de não identidade que se manifesta nas relações entre sujeitos (SAFATLE, 2012, p. 23), tese essa que, em termos psicanalíticos, faria do sujeito⁸³ não mais uma entidade substancial que fundamenta os processos de autodeterminação, mas sim “*o locus da não identidade e da clivagem*” (SAFATLE, 2005, p. 24, grifos do autor) e caracterizaria uma individualidade livre como “*aquela que leva ao campo da determinação a força disruptiva da confrontação com o indeterminado*” (SAFATLE, 2012, p. 25, grifos do autor). É uma ideia que se aproxima de afirmações de que “[...] os homens são iguais não porque partilham qualquer coisa de substancial que lhes faz homens, mas, ao contrário, por carência de substância. O próprio do homem, sob esse aspecto, é sua indeterminação e, portanto, sua liberdade absoluta” (BÉNÉTON, 2002, p. 159-160), ou de que esforços por renegar o princípio de identificação podem ser vistos como tentativas para alcançar modalidades de subjetivação livres da determinação que sempre se torna constitutiva da identidade (PLACER, 1998).

Essa tese inverteria, a princípio, a lógica do sofrimento de indeterminação que Honneth pretendia superar aludindo à necessidade de nos libertarmos de uma imagem que nos mantinha presos. A pretensão de Honneth era desvelar uma espécie de falha na compreensão de uma intersubjetividade primordial reprimida no seio das relações humanas, que, se superada, poderia nos levar a uma liberdade afirmativa. A observação pertinente de Safatle é de que esse talvez não seja um sofrimento causado apenas pela indeterminação posta pelo não reconhecimento da identidade ou pela não atestação da posse de certos predicados que determinariam esse sujeito: “[...] sem negligenciar a existência de tal matriz de sofrimento, trata-se aqui de lembrar que podemos também sofrer por ser apenas um Eu, por estarmos muito presos à entificação da estrutura identitária do indivíduo” (SAFATLE, 2012, p. 6).

⁸² Referência ao aforismo 71 das *Investigações filosóficas*, de Ludwig Wittgenstein: “Pode-se dizer que o conceito de ‘jogo’ é um conceito com bordas difusas. — ‘Mas um conceito difuso é, afinal, um conceito?’ — Uma fotografia desfocada é, afinal, uma imagem de uma pessoa? Ora, pode-se substituir sempre com vantagem uma imagem desfocada por uma bem focada? Não é muitas vezes a desfocada justamente a que precisamos?” (WITTGENSTEIN, [1953] 2017, p. 64. grifo do autor).

⁸³ “Sujeito” está sendo usado aqui como conceito psicanalítico, embora Safatle (2012, p. 13) sugira especificamente que “[...] deveremos avaliar a possibilidade e as consequências de chamarmos de ‘sujeito’, ao contrário, o processo reflexivo de confrontação com um impessoal que se manifesta, de maneira privilegiada, no desejo, no corpo e na sexualidade” (SAFATLE, 2012, p. 13, grifos do autor).

Desse modo, a superação de certo sofrimento passaria, necessariamente, pelo endosso a uma forma de *reconhecimento antipredicativo*, somente articulável face à escolha teórica de uma matriz psicanalítica diversa da escolhida por Honneth ao fundamentar a sua ideia de reconhecimento. Partindo de uma teoria psicanalítica do desejo como falta ou negatividade que impulsiona o agir e, entre outras, da noção freudiana de pulsão de morte, teríamos um fundamento ontológico para colocar em evidência uma potência de indeterminação e de despersonalização que habita todo sujeito, bem como uma “[...] fragilização das imagens de mundo que orientam e constituem nosso campo estruturado de experiências” (SAFATLE, 2012, p. 51). Essa fragilização daria vazão àquilo que constitui o sujeito, a falta: “A falta é um modo de ser da consciência, [...] de uma consciência que insiste que as determinações estão sempre em falta em relação ao ser” (SAFATLE, 2012, p. 40). Assim, “[...] o desejo que procura reconhecimento só poderia ser compreendido de maneira antipredicativa, por ser desejo de ‘nada de nomeável’” (SAFATLE, 2015, p. 322, grifo do autor).

Com essa forma de reconhecimento, afirmaríamos “[...] a necessidade de algo do sujeito não passar em seus predicados, mas continuar como potência indeterminada e força de indistinção”, “como se aprofundar as dinâmicas de reconhecimento [...] passasse, na verdade, por compreender que um sujeito se define por portar o que resiste ao próprio processo de predicação” (SAFATLE, 2015, p. 358). O alvo seria a dissolução da ficção de pessoa e suas propriedades e de categorias de teor psicológico como identidade pessoal e personalidade. Essa nova forma de reconhecimento seria destituída de predicados tais quais a autonomia, a autenticidade e a unidade (SAFATLE, 2015), que expressam formas naturalizadas de determinação, em favor daquilo que existe em potência no humano, mas que é negado, ou melhor, reprimido diante da exigência de identidade. Uma reconstrução da teoria do reconhecimento, para além da referência ao Eu, teria que também reconhecer a anormatividade e o indeterminado como índices do humano (CARRENHO *et al.*, 2018). Teria também que nos levar a pensar o “eu, fora de si mesmo, como desposseção de si” (DUNKER, 2014, p. 513), como realização do inumano expressa na *animalidade* (perda da autonomia), no *monstruoso* (perda da unidade) e no *impessoal* (perda da autenticidade) (DUNKER, 2014).

Isso posto, teríamos, como resultado de um mesmo conceito de matriz hegeliana — o conceito de reconhecimento —, dois desdobramentos muito distintos. Eles resultariam, talvez, não de uma leitura fundamentalmente diversa do texto hegeliano, mas de uma matriz psicológica ou psicanalítica utilizada para fortalecer certas teses que, no entendimento tanto de

Honneth quanto de seus críticos citados aqui, seria necessária como adendo a alguma insuficiência, por exemplo, empírica, explicativa ou normativa da tese de Hegel⁸⁴.

Para Honneth (1995), a noção clássica de subjetividade, normativamente ligada à ideia de autodeterminação individual, foi destruída por duas correntes intelectuais do século XX. Por um lado, a crítica psicológica, com a noção de inconsciente, desvelou as forças libidinais dentro do sujeito como algo estranho, porém necessário para ela. Por outro, a desconstrução filosófica da linguagem da subjetividade buscou descobrir a realidade dos sistemas linguísticos de significado que precederia a intencionalidade. No que diz respeito à crítica psicológica, Honneth (2012) defende que existem duas razões por que uma teoria crítica da sociedade⁸⁵ precisa ser suplementada pela psicanálise: uma razão explicativa e uma normativa, resultantes da concepção de sujeito por ela revelada. No nível normativo, a psicanálise chama a atenção e busca explicar os motivos inconscientes da ação humana, reconhecendo que dentro do mundo social há afetos e motivos inacessíveis à consciência, permitindo que levemos em conta a gênese dos afetos inconscientes em nossas biografias individuais. No nível explicativo, a psicanálise contribuiria para que a teoria crítica se defendesse das ilusões que acompanham as noções de uma moralidade da razão. Isso nos aproximaria de um conceito de ser humano mais realista e próximo possível dos fenômenos, já que seria capaz de conceder um lugar apropriado para os afetos inconscientes e não racionais dos indivíduos. Além disso, como destaca Marin (2013), a psicanálise, para Honneth destacaria o papel da interação afetiva no processo de socialização, permitindo a afirmação do primado do reconhecimento sobre o conhecimento. Porém, como observa Honneth (1995, p. 262), se os resultados dessa crítica são hoje indiscutíveis, “o problema filosoficamente decisivo” é quais outras conclusões devem ser tiradas do fato de que o sujeito humano não pode mais ser compreendido como transparente para si mesmo nem como um ser que comanda a si mesmo.

Nesse sentido, Honneth (1995) sugere três possíveis conclusões: a) radicalizar as tendências descentralizadoras, o que exigiria o abandono da ideia de autonomia individual; b) reconhecer essas tendências descentralizadoras, mas manter, contraditoriamente, uma noção transcendental de autonomia individual ainda mais ilusória e c) tentar adaptar a ideia de

⁸⁴ Em *Luta por reconhecimento* (1992), com o objetivo de fornecer uma base empírica plausível para complementar a estrutura hegeliana, Honneth baseia-se em escritos de psicologia social de George Mead e nas teorias psicológicas de Donald Winnicott. Em escritos posteriores, diante de algumas críticas à fundamentação de sua teoria com base nesses pensadores, Honneth passará a avaliar outras possibilidades de variantes oferecidas por teorias psicanalíticas e mesmo em outros filósofos, como na sua alusão a Wittgenstein, em “Grounding recognition” (2002).

⁸⁵ Na tradição da Escola de Frankfurt, a qual ele pertence.

autonomia individual às condições limitantes do inconsciente e da linguagem, desenvolvendo um conceito de sujeito baseado em uma teoria da intersubjetividade. A escolha de Honneth é pela terceira alternativa. Para ele:

[...] a crítica do sujeito não termina necessariamente na dissolução de todas as categorias subjetivas, ou na renúncia à noção de autonomia individual. Implica apenas que a subjetividade individual depende de relações intersubjetivas e que a autonomia individual que funciona como *telos* das demandas individuais de reconhecimento é a autonomia descentrada (DERANTY; RENAULT, 2007, p. 101).

Para Safatle (2015, p. 289), “O embate em torno da matriz psicanalítica da reflexão sobre o reconhecimento deve ser visto como uma questão central”. Em seu entendimento, as teorias do reconhecimento são normalmente fundadas em teorias da socialização e da individuação, que consideram que os processos de reconhecimento devem necessariamente ser entendidos como movimentos em direção à afirmação de uma autonomia e de uma individualidade⁸⁶, enfim, em direção a uma ilusão moral que encobre a força de dimensões inconscientes e profundamente conflitivas das motivações que impulsionam sujeitos a agir e a escolher (SAFATLE, 2015). Nesse sentido, partindo da admissão da “experiência do patológico como instauradora da condição humana” (SAFATLE, 2015, p. 292), ele defende que a psicanálise de Freud e Lacan pode nos levar a uma compreensão radicalmente distinta dos processos de socialização e individuação, oferecendo uma outra visão não apenas da dinâmica de socialização dos desejos e pulsões, mas também das consequências políticas do conceito de reconhecimento, parecendo endossar a primeira das alternativas acima elencadas por Honneth.

Essa perspectiva de reconstrução recuperaria a interpretação de Adorno sobre a ideia freudiana de compreender a natureza humana com base em uma teoria das pulsões, que compreende que essas pulsões representam uma potência de indeterminação e desagregação, por não se submeterem à forma da identidade (SAFATLE, 2008). Conforme essa interpretação, “[...] a formação do Eu enquanto instância psíquica não poderia ser compreendida como abertura gradativa em direção a processos intersubjetivos de interação não-coercitiva [...]” (SAFATLE, 2008, p. 52-53), tampouco o Eu seria um “modo de síntese psíquica capaz de

⁸⁶ Safatle (2015, p. 2888) afirma que “Nesse sentido, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth, com seus empréstimos massivos à antropologia psicanalítica de Donald Winnicott, de Hans Loewald e de outros teóricos da teoria das relações de objeto, é um exemplo ilustrativo e, certamente, um dos casos mais bem construídos [...]”. A escolha de Honneth, conforme Deranty (2021), seria explicada pelo fato de que na abordagem lacaniana, defendida, por exemplo, por Safatle, a negatividade é intrínseca, enquanto na teoria das relações de objeto a negatividade do reconhecimento é negativa em relação a uma positividade: “Da perspectiva “lacaniana”, é ingênuo pensar que a negatividade no seio da subjetividade é a negatividade de uma positividade. O sujeito é pura autonegatividade. [...] Nos modelos de relações de objeto, a negatividade é tão inerente quanto. Mas o reconhecimento nesses modelos é verdadeiramente ambivalente e pode passar de positivo para negativo e vice-versa” (DERANTY, 2021, p. 231, grifo do autor).

sustentar regimes de reconhecimento da alteridade” (SAFATLE, 2008, p. 53). Essa ideia se alinharia, grosso modo, com a noção de reconhecimento em Lacan, compreendendo que o estágio do espelho, embora se apresente como uma operação mimética de assunção de papéis e imagens ideais, não consolida a relação comunicacional entre sujeitos. Para Safatle (2008, p. 53), “Lacan procurou demonstrar como as múltiplas figuras da agressividade e da rivalidade na relação com o outro eram sintomas estruturais da impossibilidade do Eu assumir o papel constitutivo do outro na determinação interna da sua própria identidade”. Desse modo, aquilo que não se submete à autoidentidade aparece “sob a forma do conflito, do sintoma, da inibição e da angústia”, do que se segue a afirmação de que:

Insistir na força de descentramento do conceito de reconhecimento passa por reconhecer, no outro, algo que não pode ser pensado sob a forma de intenções, necessidades ou desejos de uma pessoa jurídica dotada de direitos positivos. Não se trata de novos desejos, necessidades e intenções que se desenvolvem sob a pressão de transformações históricas gerais. Trata-se de saber reconhecer o mal-estar relacionado à pessoa como modo de organização da subjetividade (SAFATLE, 2015, p. 313).

Temos, assim, por um lado, críticas como a de Safatle⁸⁷ à teoria do reconhecimento, apoiadas em teses de Adorno e Lacan, mas também na admissão da importância da tese freudiana do conflito pulsional para a ideia de uma potência de indeterminação. Por outro lado, Honneth, embora não rejeite por completo o caráter pulsional da psicanálise freudiana, procura retirar a ênfase de um solo conflitivo trazido por uma teoria das pulsões. Honneth admite uma intersubjetividade primária que pode vir a ser quebrada, fragmentada diante de experiências malogradas de reconhecimento em contraposição a uma autonegatividade intransponível como indicaria a perspectiva lacaniana⁸⁸. Desse modo, ele argumentará que a negatividade dinâmica trazida pela psicanálise e que encontramos no pensamento de Hegel “[...] não deve ser concebida como o dote de nossa natureza como seres com pulsões [...], mas sim como o resultado inevitável do processo de nossa socialização” (HONNETH, 2006, p. 109), destacando a origem intersubjetiva da negatividade experienciada pelo sujeito. Honneth “[...] sustenta que a ação de forças de destruição da ordem é importante tanto para freudianos e lacanianos como para intersubjetivistas” (PACHECO, 2016, p. 81). Assim, ao levar em conta o papel seja normativo, seja explicativo da psicanálise para a teoria crítica, a diferença entre essas concepções pode ser considerada “simplesmente insignificante”⁸⁹ (HONNETH, 2006, p. 109).

⁸⁷ Em certo sentido antecipadas em críticas a Honneth como a de Joel Whitebook, que questiona o desaparecimento progressivo do trabalho do negativo no paradigma intersubjetivista (WHITEBOOK, 2001).

⁸⁸ Conforme nota de rodapé nº 86.

⁸⁹ Para Honneth, o que importaria fundamentalmente na relação entre uma teoria do reconhecimento e uma teoria psicanalítica é como desta última emerge a imagem de um sujeito descentrado, bem como a força dos processos

Por isso, seria sensato renunciar a uma teoria das pulsões excessivamente forte, que caracterizasse sobremaneira a própria noção de sujeito sob uma origem conflitiva, visto que desnecessária. Aliás, afirma Honneth (2006, p. 110), “[...] para as intenções críticas de uma teoria da sociedade, pouco perderemos se abandonarmos o pressuposto de que o ser humano está constitucionalmente equipado com uma pulsão de morte ou de agressão”, o que se coaduna com a conclusão de Martins (2009), em um estudo crítico da pulsão de morte freudiana:

[...] enquanto pensarmos no *isso* como fonte de pulsões indomáveis buscando a rebelião destruidora do outro e da sociedade, e que esta destruição daria um prazer originário e não reativo ao eu, não nos parece que iremos muito longe, nem na compreensão da sociedade, nem na compreensão do indivíduo, nem tampouco na concepção de novas formas de subjetivação (MARTINS, 2009, p. 161, grifo nosso).

Portanto, para responder ao questionamento de se, “Ao rejeitar a pulsão de morte, Honneth não teria deixado de lado justamente a dimensão da teoria psicanalítica que carrega o potencial mais profundamente crítico?” (PACHECO, 2016, p. 81), bastaria um retorno ao texto de Honneth para compreender que, para ele, dentre as variantes oferecidas pela psicanálise, aquela que deveria ser escolhida seria a que leva em conta o ambiente de socialização da sociedade como um todo e “[...] cujos conceitos básicos permitem uma tradução relativamente uniforme em categorias teórico-sociais” (HONNETH, 2012, p. 196).

Tal escolha de Honneth nos permite um retorno crítico à proposição de um reconhecimento antipredicativo, interpretada, por exemplo, como a ideia de que o reconhecimento “[...] deve incidir sobre a potência de indeterminação e despersonalização do inumano que habita todo sujeito” (CARRENHO *et al.*, 2018). Está claro que quando Hegel afirma que “[...] a substância viva é o ser, que na verdade é *sujeito*. [...] Como sujeito, é a *negatividade* pura e simples [...]” (HEGEL, [1807] 2014, p. 32, grifo do autor), ele planta a semente para que o inumano possa ganhar a cena, que se destaque a animalidade, o monstruoso e o impessoal como acima proposto. No entanto, como lembra De Boer (2010), um dos objetivos da filosofia de Hegel foi denunciar a tendência da modernidade de tratar as

de interação em sua constituição subjetiva. Pode-se dizer que aquilo que fica nesse caminho que Honneth percorre pela psicologia e pela psicanálise, de modo a melhor fundamentar a sua teoria, é uma lógica de apresentação de um sujeito que permitiria um tensionamento das premissas individualistas estabelecidas desde a modernidade. Desse modo, embora Honneth e Safatle partam de uma mesma matriz filosófica e ambos recorram, em momentos de seu trabalho, à psicanálise para fundamentação de uma teoria, fica clara a distinção de suas motivações e, até mesmo, a impossibilidade de um diálogo. Pode-se dizer que Honneth toma a psicanálise como uma espécie de instrumento para esclarecer sua tese sociológica sobre o reconhecimento, ao passo que Safatle parece não apenas pretender demonstrar a impossibilidade de se pensar uma clínica psicanalítica desprovida de procedimentos de reconhecimento (SAFATLE, 2005), mas principalmente — ao abordar a questão do reconhecimento — insistir no caráter inovador da abordagem clínica psicanalítica e mostrar como essa dimensão deve ser levada em conta em reflexões sobre o político (SAFATLE, 2015), fazendo da teoria do reconhecimento uma espécie de instrumento para essa empresa.

determinações contrárias como oposições claras. Portanto, quando Hegel menciona a subjetividade de modo negativo ele quer enfatizar, conforme explicam Deranty e Renault (2007), um movimento duplo que demonstra que a identidade do sujeito, por assim dizer, não tem nada de positivo em si mesma. Hegel quer enfatizar o poder absoluto de autonegação sistemática e permanente da identidade pelo sujeito (o que fundamenta a própria ideia de liberdade): “A negação da primeira negação, que é apenas autonegação, leva, portanto, à autodeterminação, à ‘postura’ de características positivas do *self*” (DERANTY e RENAULT, 2007, p. 105, grifo dos autores), de modo que qualquer uma dessas características positivas ou qualquer forma parcial de identidade serão positivas apenas no sentido de que são a expressão desse poder de negar. Isso expressa a lógica posta por Hegel desde a sua abordagem da consciência-de-si, que irá cruzar as noções de identidade e liberdade em sua filosofia e fundamentar a ideia de uma luta permanente por reconhecimento:

Desde a sensação mínima de estar ciente de estar determinadamente consciente (de julgar) até complexas confissões de quem eu sou, de minha própria identidade e compromissos profundos, Hegel [...] trata a autoconsciência como (i) uma *realização* prática de algum tipo. Tal relação deve ser entendida como *resultado de uma tentativa*, nunca, como certamente parece ser, como uma presença imediata do *self* para si mesmo [...]. Ela, em todas as suas formas, é algum modo de mentalidade que devemos alcançar, e isso deve significar: que em última análise, podemos falhar em atingi-la plenamente e, uma vez tendo a alcançado, podemos perdê-la (PIPPIN, 2011, p. 58, grifos do autor).

Não se trata, portanto, de confundirmos a força do negativo inerente à lógica hegeliana com a hipótese de radicalização das tendências descentralizadoras e o conseqüente abandono da ideia de autonomia individual e outras categorias afins. Como destaca Safatle, que possamos sofrer por ser apenas um Eu não implica que não possamos sofrer por indeterminação. Como ele mesmo afirma, não podemos negligenciar a existência de tal matriz de sofrimento. Por sua vez, “[...] o inumano existe como potência dentro do humano, e a qualquer momento pode vir à tona” (CARRENHO *et al.*, 2018). Porém, se ele pode vir à tona, há de se encontrar um modo de falar do inumano que não absorva completamente o humano, que não o reduza ao inumano, que opere, portanto, um “balanço do negativo” (DE BOER, 2010), de modo que a subjetividade não venha a ser reduzida à atualização de uma potência de indeterminação, sendo essa potência tomada como essência, sob o risco da proposição de um reconhecimento antipredicativo tornar-se um reconhecimento predicativo do inumano. Sob essa perspectiva — se tomada de maneira reducionista —, a animalidade, o monstruoso e o impessoal poderiam vir a ser, inclusive, pensados como conceitos de uma metafísica da não identidade e simplesmente a expressão de uma nova forma de normatividade, em que esses novos conceitos, contudo, também não seriam inteiramente coincidentes com os seus possíveis usos na realidade.

É importante compreender que existem processos de indeterminação, ou processos sobre os quais não temos consciência ou controle, envolvidos na nossa constituição subjetiva. Isso não está em desacordo, em linhas gerais, com a proposta de Honneth, bem como não está em desacordo uma ideia de indeterminação que subjaz qualquer relação entre sujeitos. Em vista disso, poderia se reconhecer “[...] a dimensão produtiva e constitutiva de certas experiências de indeterminação” (DUNKER, 2015, p. 229), ressaltando o valor do encontro e da contingência. O ato de abrir mão da força da determinação e de um modo de reconhecimento tomado como identitário pode ser visto, inclusive, como intrincada provocação à herança moderna, como uma estratégia interessante diante de uma estrutura dilemática constituída por valores conflitantes ou possíveis antagonismos insolúveis da educação especial diante de suas origens e motivações. Isso pode servir, inclusive, como um exercício do pensamento para que possamos mirar além das expectativas modernas e pensar a escola como um todo e para todos (mas não, de modo cínico, somente a educação especial e seus alunos) sob outra perspectiva: uma perspectiva em que a força e o peso do político, do cultural e da racionalidade podem ser suspensos temporariamente, fortalecendo “[...] a ideia de que na aula algo ‘pode acontecer’, a força de todos os tipos de definições e determinações podem ser anuladas” (KOHAN; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 170, grifo dos autores).

No entanto, devemos, como sugere o próprio Safatle (2015, p. 359, grifo do autor), “[...] refletir sobre o que pode realmente significar a necessidade de existência de uma dimensão necessariamente ‘antipredicativa’ do reconhecimento”, que ele enfatizou com o objetivo de criticar uma política que entifica noções de identidade e indivíduo. Devemos, no âmbito deste estudo, avaliar a inteligibilidade e a tradutibilidade para o contexto da deficiência intelectual de uma proposta dessa natureza e suas possíveis implicações não apenas conceituais, mas também práticas, éticas e políticas no campo educacional. Como pergunta Carlson (2009, p. 94):

[...] o que significaria amplificar a instabilidade da identidade no contexto da deficiência intelectual? Esta é uma postura potencialmente libertadora ou pode haver razões (políticas, conceituais, éticas) para que esse modelo não capture a natureza ou a experiência da identidade das pessoas com deficiência intelectual?

Devemos pensar a adequação desse modo de reconhecimento e sua possibilidade de resposta para além de um modo de clínica psicanalítica, ou mesmo de um discurso acadêmico educacional que parece preso não apenas a uma criticada imagem nítida imposta pelo pensamento moderno iluminista, mas também, às vezes, a uma espécie de sujeição ao *mal-estar* e às dicotomias subsumidas a essa noção psicanalítica. Pode ser esclarecedora a perspectiva de

nos contentarmos ou adotarmos, no que diz respeito a certos conceitos, à imagem de um retrato difuso. Entretanto, como sugere Wittgenstein na continuidade do aforismo das *Investigações filosóficas* trazido por Safatle⁹⁰, devemos procurar jogar o *jogo de linguagem* do reconhecimento antipredicativo ao dar exemplos, ao empregar os conceitos por ele trazidos no contexto educacional que se pretende inclusivo e avaliar o seu alcance de esclarecimento e sua possibilidade de contribuição para os problemas enfrentados nesse campo.

Isso posto, lembramos o questionamento de Bingham que expressa uma das motivações argumentativas desta tese:

Por que o reconhecimento ainda está vivo, apesar das críticas importantes⁹¹? Em última análise, a resposta a essa pergunta se resume a se alguém está assumindo um compromisso com o que significa ser um ser humano ou se está assumindo um compromisso com esta ou aquela teoria. A meu ver, um compromisso com o reconhecimento deve ser um compromisso com o primeiro e não com o segundo (BINGHAM, 2006, p. 341).

A prática provoca a teoria, que só existe porque algumas questões, muitas delas ordinárias, precisam ser tratadas; porque alguns entraves cotidianos trazidos, por exemplo, pelo mote de uma educação para todos não passam em branco. Eles provocam a enunciação de argumentos, a defesa de teses e a construção de teorias que fundamentem nossas escolhas e ações. No entanto, mesmo diante de uma boa fundamentação teórica dessas teses, de uma requerida cogência de seus argumentos, o que pode estar em jogo, fundamentalmente, é um teste de sua efetividade prática e mesmo moral. Se assim for, a preocupação estará não mais voltada prioritariamente para o comprometimento com essa ou aquela teoria, abrindo espaço, então, para o comprometimento primordial com a reflexão sobre o que entendemos como um

⁹⁰ “[...] E justamente assim explica-se, talvez, o que é um jogo. Dá-se exemplos e se quer que eles sejam compreendidos em um determinado sentido. — Mas com essa expressão não quero dizer: ele deveria, então, nesses exemplos, ver a generalidade que eu — por alguma razão — não posso expressar. Senão: ele deveria, pois, *empregar* esses exemplos de determinada forma. A exemplificação não é aqui um meio de explicação *indireto*, — na falta de um melhor. Pois toda explicação geral pode ser também mal compreendida. É assim, com efeito, que jogamos o jogo (quero dizer, o jogo de linguagem com a palavra ‘jogo’.)” (WITTGENSTEIN, [1953] 2017, p. 64-66, grifos do autor).

⁹¹ Para Bingham (2006), uma das críticas centrais à teoria do reconhecimento estaria posta pelo desafio pós-estruturalista ao reconhecimento, que é representado, em sentido amplo, pela posição de Michel Foucault. Para ele, Foucault tentou escapar dos fundamentos hegelianos do reconhecimento argumentando que qualquer luta pelo reconhecimento é, principalmente, a manifestação de uma “chantagem do Iluminismo”, que levaria à ilusão de que existe uma posição de identidade fixa pela qual se deve lutar em primeiro lugar. “Na luta pelo reconhecimento, segundo Foucault, já se faz a suposição humanista de que existem identidades humanas estáveis que residem fora do poder” (BINGHAM, 2006, p. 330). Uma abordagem das teorias de Foucault por Honneth pode ser encontrada em *Critique of Power* (1991) e *The Fragmented World of the Social: Essays in Social and Political Philosophy* (1995). Uma crítica à crítica de Honneth a Foucault pode ser lida, dentre outros artigos, em “Foucault Contra Honneth: Resistance or Recognition?” (2017), de Mark G. E. Kelly.

ser humano e uma pessoa e como, a partir disso, pode inclusive o reconhecimento ser pensado ou repensado.

5.2 RECONHECIMENTO DE PESSOAS

Por que o reconhecimento pode ser considerado uma necessidade vital humana? Qual é a relação entre reconhecimento e pessoalidade? O que constitui o caráter moral do reconhecimento? Como ele pode ser pensado no contexto da deficiência intelectual?

Em “Grounding recognition”, Honneth (2002, p. 499) busca “[...] desenvolver uma elaboração produtiva de suas intuições originalmente vagas”, principalmente abordadas em *Luta por reconhecimento*, remetendo às críticas sobre a fundamentação de sua teoria, que teria, em suas palavras, resultado em imprecisão conceitual e uma contestável justificação normativa do ato de reconhecimento. Ao avaliar o desenvolvimento de sua teoria até então, Honneth admite que a psicologia social de Georg Mead, dado o forte caráter naturalista de sua abordagem, acabou não se mostrando como uma base normativa adequada para caracterizar o reconhecimento como um “tipo específico de atitude ou ação; [...] um comportamento habituado que ocorre em um espaço historicamente emergente de razões morais” (HONNETH, 2002, p. 503). Nessa reelaboração, Honneth argumenta que atos de reconhecimento devem ser atos morais, porque são determinados pelo valor de outras pessoas antes do que para os objetivos ou propósitos de alguém. Qualidades avaliativas, como singularidade, autonomia e particularidade, obrigam o reconhecimento. Portanto, seu ponto de partida para uma reorientação da base normativa de sua teoria se afasta de “demandas funcionais da natureza humana” e se volta aos “aspectos do valor das pessoas humanas, aspectos que têm se diferenciado como resultado de um processo histórico de aprendizagem” (HONNETH, 2002, p. 513) e transformação cultural. Como observa Crissiuma (2013), a conexão que passa a ser buscada por Honneth é entre as expectativas de reconhecimento dos sujeitos e os discursos de justificação praticados socialmente, em contraposição à relação antes estabelecida entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio, “dada por uma ‘estrutura intersubjetiva da identidade pessoal’ fundada em uma antropologia filosófico-naturalista” (CRISSIUMA, 2013, p. 77, grifo do autor). Em uma releitura de Mead e uma espécie de *mea culpa* em relação à construção de sua própria teoria até aquele momento, Honneth destaca que:

[...] o mecanismo psicológico pelo qual significados e normas compartilhados emergem parece a Mead geralmente desenvolver-se independentemente do comportamento reativo dos dois participantes, de modo que também se torna impossível distinguir ações de acordo com seu respectivo caráter normativo (HONNETH, 2002, p. 502).

Avançando no argumento trazido em artigo anterior, intitulado “Invisibility” (2001), Honneth afirma, por um lado, que devemos entender o reconhecimento como uma reação comportamental, como um ato em que respondemos racionalmente às qualidades avaliativas que aprendemos a perceber nos outros. Desse modo, “[...] em competição com o uso hegeliano, há também agora uma perspectiva interpretativa wittgensteiniana, segundo a qual ‘reconhecimento’ representa uma reação performativa a como as pessoas expressam a si mesmas” (HONNETH, 2002, p. 505, grifo do autor).

Nessa perspectiva, um sujeito tem confirmada sua visibilidade social apenas quando sua contraparte age de modo a afirmar sua existência, quando ela sinaliza por meio de certas expressões e certos gestos que percebe esse sujeito em um sentido positivo (HONNETH, 2001, p. 114), o que indica que o “fenômeno da ‘invisibilidade’” deve ser esclarecido “[...] no sentido figurado com a ajuda das relações complexas que existem entre os seres humanos entre percepção e expressão” (HONNETH, 2001, p. 115). A visibilidade se dá para além de uma simples identificação, do simples tomar conhecimento de alguém, de um mero acenar com a cabeça em sua direção ou ao cumprimentá-la por meio de um ato de fala. Ela se dá quando essa identificação é complementada por ações, gestos ou expressões faciais “adequadas”, que conferem à cognição o significado positivo de uma afirmação (HONNETH, 2001, p. 115), capturando o significado das formas de expressão que esperamos reciprocamente de modo a sermos “visíveis” um para o outro.

Por meio de um gesto expressivo de afirmação tornamos uma pessoa “[...] performativamente consciente de que nos vemos obrigados a nos comportar com ela de um certo tipo de maneira benevolente” (HONNETH, 2001, p. 120), o que, para Honneth (2001, p. 121, grifo do autor), evidencia o “núcleo moral do ‘reconhecimento’” e sua conexão com o conceito kantiano de respeito. Por outro lado, a ausência de gestos ou expressões de afirmação, ou a realização de gestos e expressões que sinalizam que nenhuma ação benevolente é esperada, veiculam um ato de desrespeito, demonstrando uma “espécie de cegueira” (HEIDEGREN, 2011, p. 238) ao valor moral da outra pessoa. Nessa medida, enfatiza Honneth (2001, p. 126), “[...] a invisibilidade social [...] é o resultado de uma deformação da capacidade humana de percepção com a qual o reconhecimento está ligado”.

Seguindo essa lógica, os atos de reconhecimento são atos morais porque são determinados pelo valor de outras pessoas; atos de reconhecimento são atos valorativos orientados não para os próprios objetivos ou intenções, mas pelas qualidades avaliativas dos outros. É nesse sentido que o reconhecimento se coaduna com a ideia kantiana, sublinhada por Honneth (2002, p. 513), de que o respeito é a “representação de um valor que infringe o amor-

próprio” daquele que reconhece. Diferentemente de um fardo a ser carregado de encontro ao nosso amor-próprio, atos de reconhecimento pressupõem uma descentralização, uma supressão necessária da inclinação egocêntrica no sujeito, ao colocar no centro da cena os aspectos valorativos e a inteligibilidade da pessoa humana:

É essa prontidão motivacional que, com a ajuda de Kant, podemos agora ver como o resultado de uma avaliação do valor que é concedida à inteligibilidade do ser humano: o que fica claro nos gestos expressivos de reconhecimento é que um sujeito já realizou uma restrição de sua perspectiva egocêntrica a fim de fazer justiça ao valor da outra pessoa como um ser inteligível (HONNETH, 2001, p. 123).

Quais são essas formas de expressão relevantes no ato de reconhecimento? Como elas se estabelecem como adequadas? Partindo do exemplo do cuidado com crianças, Honneth menciona o caráter de expressões ou gestos positivos que sinalizam diretamente uma prontidão motivacional em relação ao outro, demonstrando, por exemplo, carinho, amor, simpatia, devoção, incentivo, vontade de ajudar. No contexto relacional entre adultos, ele observa que “[...] pessoas adultas costumam deixar claro reciprocamente em suas comunicações, por meio de uma infinidade de respostas expressivas e delicadas, que o outro é bem-vindo ou merece atenção especial [...]” (HONNETH, 2001, p. 119). Quanto à natureza dessas qualidades, Honneth (2002, p. 508) defende que as “[...] qualidades avaliativas que teríamos que ser capazes de perceber a fim de responder ‘corretamente’” a uma pessoa “[...] não seriam mais imutáveis e objetivas, mas sim historicamente alteráveis” e culturalmente transformáveis, reforçando a tese de que a realidade do valor representa “certezas do mundo da vida”, uma espécie de “segunda natureza” em que nos socializamos e aprendemos de modo gradual a experimentar o valor de outras pessoas. Em outras palavras, nesse processo de aprendizagem, adquiriríamos, juntamente com a percepção gradual desses valores em outras pessoas — que não seriam, portanto, objetivamente existentes, como substâncias em humanos —, a compreensão dos comportamentos correspondentes a essa percepção. Por fim, seguindo nessa linha de raciocínio de inspiração wittgensteiniana, os julgamentos valorativos só teriam “realidade dentro do horizonte experiencial de um determinado mundo da vida” (HONNETH, 2002, p. 508), de um determinado “espaço de razões” (HONNETH, 2002, p. 500), de certas estruturas interpretativas e normativas compartilhadas de uma sociedade no interior do qual eles encontrariam sua justificação⁹².

⁹² Em “Grounding recognition”, Honneth afirma estar ciente de que, ao assumir uma espécie de realismo de valor moderado, ele se depara com “[...] o perigo de uma forma de relativismo que é fundamentalmente incompatível com os objetivos normativos do conceito de reconhecimento; pois os valores em termos dos quais a adequação dos atos de reconhecimento seria avaliada parecem ter validade normativa apenas para uma única cultura” (HONNETH, 2002, p. 508-509). Para ele, essa dificuldade só pode ser superada ao equipar esse realismo moderado de valores com uma concepção mais robusta e plausível de progresso, que ainda precisaria ser

Em uma perspectiva que combina o *insight* sobre o papel constitutivo do reconhecimento com uma abordagem responsiva, antes de geradora, das qualidades avaliativas⁹³ (HONNETH, 2002, p. 510), fazer justiça ao valor de outra pessoa, portanto, significa afirmar, confirmar, atualizar uma qualidade ou propriedade já presente ou esperada nela de acordo com critérios de nosso mundo da vida. Ao reconhecer pessoas, expressamos “certo tipo de percepção de um *status* já existente [...]” (HONNETH, 2002, p. 509), dando a ela uma espécie de resposta que permite a transformação de uma potencialidade em uma capacidade real. Seguindo a proposição de Laitinen (2002, p. 464), para quem, “[...] apesar da aparente oposição, o reconhecimento interpessoal é tanto uma resposta ao valor quanto uma pré-condição da pessoalidade” — e em sintonia com a ideia, mais tarde aprofundada por Ikäheimo (2007, p. 226)⁹⁴, de que o reconhecimento é um ato “tanto responsivo quanto constitutivo da pessoalidade”, em seu aspecto psicológico e em seu aspecto interpessoal⁹⁵ —,

encontrada, diante da pretensão de justificar o conteúdo universalista de sua abordagem (HONNETH, 2002, p. 518).

⁹³ Conforme Laitinen (2002), em diálogo com Honneth, existem dois modelos disponíveis para conceituar a relação entre atos de reconhecimento e razões normativas para a ação, que podem ser chamados de *modelo de geração* e *modelo de resposta*. O modelo de geração concentra-se nas razões normativas geradas por atos de reconhecimento. A partir desse modelo, atos de reconhecimento geram deveres para os outros e responsabilidades para a pessoa em questão. Já o modelo responsivo concentra-se nas razões normativas pré-existentes pelas quais o reconhecimento é devido. Nesse sentido, os próprios atos de reconhecimento já são respostas a razões preexistentes. Para Laitinen, o modelo responsivo não somente é o mais adequado, mas inclusive abrange a relevância normativa do modelo de geração: “[...] em alguns casos, a razão existente pode ter sido gerada por atos anteriores de reconhecimento. Por exemplo, pelo fato de alguém ter concedido o direito à autodeterminação anteriormente, seria um caso de não reconhecimento não respeitar esse direito. Mas o modelo de resposta também pode levar em conta demandas que não foram geradas por atos anteriores de reconhecimento” (LAITINEN, 2002, p. 468).

⁹⁴ Conforme Ikäheimo (2020a, documento eletrônico), “[...] não há circularidade necessária no pensamento de que o reconhecimento é de alguma forma constitutivo da pessoalidade e de alguma forma responsivo à pessoalidade”. De um modo sistemático, o reconhecimento pode ser pensado como constitutivo da pessoalidade de dois modos: genético e ontológico. Além disso, ele pode ser pensado como responsivo à pessoalidade de dois modos: causal e normativo. O pensamento de que o reconhecimento é a) geneticamente constitutivo (GC) é o “[...] pensamento de que o reconhecimento tem papel causal ou genético em algo se tornar ou se desenvolver em uma pessoa”. O pensamento de que o reconhecimento é b) ontologicamente constitutivo (OC) é o pensamento de que “[...] ser uma pessoa, ao invés de apenas se desenvolver em uma pessoa, é de alguma forma parcial ou totalmente constituído por reconhecimento”. Por sua vez, o pensamento de que o reconhecimento é c) causalmente responsivo (CR) “[...] é o pensamento de que algo sendo uma pessoa de alguma forma causa ou faz com que outro sujeito o reconheça” (se A é uma pessoa, isso causa ou desencadeia o reconhecimento dele/dela em B). Por fim, o pensamento de que o reconhecimento é d) normativamente responsivo (NR) “[...] é o pensamento de que algo sendo uma pessoa faz com que haja um requisito normativo para que seja reconhecido. Em outras palavras, se A é uma pessoa, então B deve reconhecê-la”.

⁹⁵ Para Ikäheimo (2007, p. 234), as atitudes de reconhecimento são responsivas à camada psicológica e diretamente constitutivas da camada interpessoal da pessoalidade. Além disso, ele afirma que “Um ponto importante a se notar sobre a camada institucional da pessoalidade é que ela é ontologicamente secundária, ou menos fundamental do que as camadas psicológicas e interpessoais da pessoalidade” (IKÄHEIMO, 2007, p. 241).

Honneth adota um realismo de valor moderado e um modelo explicativo de reconhecimento “[...] que representa uma posição intermediária entre o construtivismo puro e o mero representacionismo” (HONNETH, 2002, p. 510). Sob esse prisma, o reconhecimento consiste em atitudes cognitivas práticas — nas formas do respeito, do amor e da estima — de “tomar algo como pessoa”. Nesse sentido, ter uma atitude de reconhecimento em relação a alguém é se relacionar com esse alguém como uma pessoa, ou ter uma “atitude personalizadora” em relação a ela. Como observam Ikäheimo e Latininen (2007a, p. 41), num argumento próximo ao de “Invisibility”, “[...] tomar alguém como pessoa não é (ou pelo menos não é apenas) identificar genericamente alguém como pessoa, mas sim [...] ter uma atitude ou atitudes de reconhecimento em relação a ela”, o que faz da “‘atitude personalizadora’ e da ‘atitude cognitiva’ sinônimos” (IKÄHEIMO, 2007, p. 233). Portanto, se é pessoa apenas na medida em que se é tomado desse modo por outros relevantes por meio de atitudes cognitivas de respeito, amor e estima. Em outras palavras, essas três expressões de reconhecimento, que remontam ao pensamento de Hegel e são destacadas por Honneth, são constituintes centrais do mundo da vida das pessoas, são reivindicações de pessoalidade, e ser uma pessoa depende de ser objeto delas, o que corrobora a tese de Taylor (1994, p. 26) do reconhecimento como uma “necessidade humana vital”. Por sua vez, essa necessidade vital não precisa ser restrita aos aspectos psicológicos da autorrealização e da identidade pessoal, como lemos nos principais argumentos de Honneth e Taylor. Conforme Ikäheimo (2009a), o reconhecimento é vital sob diferentes aspectos. Além do aspecto mais geral, que alude à hipótese de que “[...] sem o reconhecimento, os humanos, em geral, não levariam uma vida acima da mera existência animal” (IKÄHEIMO, 2009a, p. 39), essa necessidade fundamental do reconhecimento pode ser mais bem esclarecida a partir de duas abordagens: a ética (qualitativa) e a ontológica.

Conforme distingue Ikäheimo (2010, p. 344), em uma abordagem ética, o reconhecimento não apenas torna as coisas diferentes, mas também, geralmente, torna-as de alguma forma melhores. Psicologicamente, a importância do reconhecimento reside no fato de que, “[...] sem ele, o psiquismo individual permaneceria gravemente deficiente no que diz respeito às condições facilitadoras da autorrealização individual” (IKÄHEIMO, 2009a, p. 32), impedindo o estabelecimento da relação saudável de uma pessoa consigo. Em um nível interpessoal, o reconhecimento afeta, grosso modo, a vida social para melhor (IKÄHEIMO, 2010). Em contrapartida, independentemente dos aspectos psicológicos relacionados ao reconhecimento, pode-se dizer que fenômenos que não representam o ato de tomar algo como pessoa, que não podem ser vistos em termos de personalização por outros relevantes e que se enquadram em pelo menos três tipos gerais unidos pela expressão *falta de reconhecimento* —

invisibilidade interpessoal, reificação e erotização animal — (IKÄHEIMO, 2007), operam uma espécie de abalo da infraestrutura social ou interpessoal que mantém as pessoas coerentemente juntas (IKÄHEIMO, 2009a) e sob a qual mantemos, conjuntamente, nossa integridade como seres humanos.

Em uma abordagem ontológica, a afirmação é que, “[...] de alguma forma, por meio do reconhecimento, novos tipos de entidades vêm a ser” (IKÄHEIMO, 2010, p. 344). Isso se dá porque o “[...] reconhecimento é constitutivo das características básicas e estruturas que essencialmente distinguem as pessoas e seu mundo da vida de meros animais e seu ambiente natural — ou a forma de vida de pessoas de uma forma de vida meramente animal” (IKÄHEIMO, 2010, p. 345). Com o reconhecimento, algo passa a existir, e esse algo é uma pessoa. Desse modo, as três formas de reconhecimento implicam três “dimensões de ser ontologicamente integrado ou incluído no mundo da vida das pessoas como uma pessoa”⁹⁶, de “inclusão na pessoalidade” (IKÄHEIMO, 2009a, p. 41). Antes de tudo, o reconhecimento, em atos de amor, respeito e estima “nos faz pessoas” (IKÄHEIMO, 2010, p. 346).

Ao destacar o aspecto ontológico social do reconhecimento, Ikäheimo e Laitinen pretendem defender a tese de que, embora os efeitos psicológicos de caráter negativo resultantes da ausência de reconhecimento (sublinhados por Honneth e Taylor) sejam muito relevantes, o que seria ainda mais relevante é que “[...] os atos de reconhecimento e não reconhecimento têm seus efeitos positivos e negativos em parte porque são a coisa certa e errada a se fazer” (LAITINEN, 2002, p. 469). Isso porque, diante de uma pessoa em potencial, a alternativa que temos é de tratá-la como pessoa, de dar condições para que ela se torne, seja ou continue sendo uma pessoa. O “[...] fato de alguém ser uma pessoa é uma razão direta para tratá-la como tendo o mesmo valor que as outras pessoas” (LAITINEN, 2002, p. 470), independentemente dos bem-vindos efeitos psicológicos relacionados a esse tratamento. Embora tenha muito destaque a ideia de que o reconhecimento é algo que indivíduos e grupos, em razão de sua importância psicológica e/ou social, desejam e até lutem para conseguir na arena política, o que seria primordial é termos consciência da importância do reconhecimento como “um fenômeno ontologicamente importante no sentido de que ele faz parte do que constitui as pessoas humanas

⁹⁶ Conforme Ikäheimo (2009a, p. 41), “[...] mesmo que as formas institucionais em que as diferentes formas de reconhecimento são realizadas possam variar de uma cultura para outra, as três dimensões da pessoalidade, correspondentes às três atitudes cognitivas parecem articular expectativas humanas bastante universais em relação à vida boa”. Inclusive, essas dimensões parecem estar de acordo com algumas de nossas convicções de que, à medida que as pessoas são tratadas com reconhecimento em relacionamentos, culturas ou comunidades particulares, isso se coloca como medida decisiva das credenciais éticas dessas comunidades (IKÄHEIMO, 2010, p. 358).

e seu mundo social e institucional em primeiro lugar” (IKÄHEIMO; LAITINEN, 2011, p. 5). Ter a compreensão dessa importância obrigaria o reconhecimento. Em resumo:

Ninguém, com quaisquer capacidades, pode ser mais do que uma pessoa em potencial, se não for considerado uma pessoa pelos outros. [...] A razão pela qual devemos reconhecer a personalidade de alguém é que esse alguém (antes do reconhecimento) pertence à classe de pessoas potenciais, e nossa resposta à sua personalidade potencial é correta quando o reconhecemos como uma pessoa. É o valor da personalidade que dá razões. No entanto, o reconhecimento contribui, direta ou indiretamente, para que esse alguém se torne uma pessoa real (LAITINEN, 2002, p. 474).

Diante da ideia do reconhecimento como uma necessidade humana vital, temos aqui uma premissa central no contexto deste estudo: se alguém, mesmo antes de um ato de reconhecimento, pertence à classe de pessoas potenciais, a nossa resposta correta a essa potencialidade é reconhecer esse alguém como pessoa. No entanto, esse modelo de reconhecimento proposto, que poderia ser pensado como a expressão de algo que nos é não apenas muito aceitável, mas também intuitivo, talvez acabe por nos impor alguns possíveis obstáculos. Não ainda no sentido de um teste de aplicabilidade no contexto da educação de pessoas com deficiência intelectual, mas no plano conceitual anterior a essa aplicação e, de modo enfático, justamente no que concerne ao conceito de pessoa (ou de pessoa em potencial) empregado no modelo cognitivo proposto por Ikäheimo e Laitinen. Isso porque, quando Ikäheimo e Laitinen (2007a, 2007b) usam, por exemplo, o conceito de pessoa, eles parecem não expressar o mesmo que se pretende expressar com esse termo, por exemplo, no texto de convenções mundiais, declarações, leis, diretrizes curriculares e outros textos que abordam a questão da educação de pessoas com deficiência intelectual e que se constitui o objeto de nosso estudo.

Embora Ikäheimo (2009b, 2020b) realize um esforço pouco comum no meio filosófico e sociológico de enfrentar questões relacionadas à deficiência intelectual, ele se depara com a sombra de uma conceituação de pessoa muito dependente de seus aspectos psicológicos, defendida por uma longa linha de filósofos, desde Locke, para quem são necessárias certas capacidades mentais que qualifiquem um sujeito da experiência como uma pessoa⁹⁷, ou uma conceituação que associa o *status* moral de ser pessoa à posse de capacidades racionais antes do que à humanidade de cada um, como na filosofia kantiana. Isso é o que diferencia, pelo menos, dois sentidos que atribuímos ao termo *pessoa*. Num dos sentidos, mais comum e genérico, *pessoa* denota um ser humano e a consideração dele como um todo. No outro sentido,

⁹⁷ Conceituação que está no centro da crítica pretendida por um *modelo antipredicativo de reconhecimento*, como vimos no capítulo anterior.

o conceito de pessoa (a pessoalidade) se aplica, de modo específico, somente a seres humanos que dispõem de certas capacidades mentais, sob os aspectos forense e cognitivo-funcional. É o que defende, por exemplo, Galen Strawson, ao discorrer sobre a extensão desse conceito em Locke: “[...] Precisamos listar as características definidoras da Pessoalidade, as propriedades que distinguem as Pessoas de outros sujeitos de experiência que têm corpos e experiências e agem (e até mesmo talvez tenham almas imateriais), mas não são Pessoas” (STRAWSON, 2017, p. 242), de modo que uma Pessoa é essencialmente capaz de “[...] uma lei, felicidade e miséria⁹⁸ [...] pensamento (experiência) [...] inteligência [...] razão [...] reflexão [...] se considerar como a si mesmo, a mesma coisa pensante em diferentes tempos e lugares” (STRAWSON, 2017, p. 242).

Se apenas o conjunto dessas capacidades diz do que é ser pessoa, o que é ser uma pessoa com deficiência intelectual? Sob a perspectiva de Strawson, seria ser apenas uma *pessoa* (com minúsculas). Pois o termo *Pessoa com deficiência intelectual*, sob essa perspectiva, expressaria uma contradição, já que a deficiência, de acordo com as capacidades acima listadas, colocaria-se como obstáculo à própria pessoalidade, levando, no extremo de alguns raciocínios filosóficos, ao rebaixamento radical de alguns seres humanos no que diz respeito ao seu valor moral e às diversas formas, autorizadas por essa conceituação, de uma ausência ou recusa de reconhecimento pessoal (e conseqüentemente de exclusão). Em outras palavras, se a pessoalidade de um ser humano é duvidosa, como reconhecê-lo para além de um ser humano, ou seja, como reconhecê-lo como pessoa em sentido pleno?

Como explicam Ikäheimo e Laitinen (2007b, p. 11), de acordo com a tradição filosófica moderna, se falta a um ser humano “[...] relações epistêmicas, avaliativas e conativas com sua vida interior que o tornam capaz de se controlar e ser responsável por si mesmo, então ele não é um agente racional no sentido que pensamos ser distintivo das pessoas”. Nesse sentido, diante da ausência desse conjunto de capacidades, o reconhecimento mútuo, simétrico ou puramente intersubjetivo (IKÄHEIMO, 2020a) — que se estabeleceu como um paradigma teórico das relações intersubjetivas de reconhecimento — é inatingível para alguns seres humanos (inclusive para algumas pessoas sem deficiência).

⁹⁸ Conforme a interpretação de Galen Strawson do texto de Locke, a preocupação do último é principalmente com o aspecto forense do termo pessoa, sendo essa capacidade equivocadamente deslocada da definição de pessoa que aponta para os aspectos cognitivos funcionais. Conforme Strawson (2017), quando Locke diz que algo é “capaz de uma lei” ele afirma que a Pessoa “[...] é capaz de compreender a importância de uma lei de tal forma que pode se entender como estando sujeito a ela e, portanto, ser sujeito a ela” (STRAWSON, 2017, p. 242).

Uma tentativa de superar esse obstáculo, de contornar essa espécie de parede iluminista imposta pela centralidade do conceito de pessoa em sua dimensão psicológica, parece ter de passar por (i) uma espécie de flexibilização do conceito de reconhecimento no nível pessoal e (ii) pela inclusão, em suas formas, da possibilidade de um “reconhecimento assimétrico” (IKÄHEIMO, 2020b). Ao aceitar a hipótese de que a pessoalidade não é garantida potencialmente a todos os seres humanos, pode-se, conforme indica Ikäheimo, seguir a distinção de Laitinen (2010) entre o “*insight* da mutualidade” e o “*insight* da consideração adequada”. Nessa segunda perspectiva, não somente reconhecedores podem ser reconhecidos⁹⁹, o que leva a uma visão menos restrita do processo de reconhecimento, em que “[...] outros seres que não os reconhecedores podem ser tratados adequadamente, e uma consideração adequada unilateral é conceitualmente possível” (LAITINEN, 2010, p. 320)¹⁰⁰. Em outras palavras, o *insight* da consideração adequada viabilizaria uma possibilidade de reconhecimento que não exige que o sujeito de reconhecimento seja ele próprio capaz de reconhecer no sentido em que uma pessoa na plenitude de suas capacidades reconhece, ou seja, em termos de capacidades psicológicas, como exigiriam, por exemplo, filósofos como Galen Strawson, John McMahan e Peter Singer.

Isso seria uma forma de apontar para diferentes aspectos da pessoalidade ao relegar atenção não somente à dimensão psicológica, mas também à dimensão legal e à dimensão moral da pessoalidade. Assim, ser reconhecido, por exemplo, como pessoa no sentido legal ou jurídico seria mais do que ter um *status* concedido pelo Estado (o que seria constitutivo da pessoalidade), mas ser tratado de acordo com esse *status*, não tendo seu direito violado por outras pessoas (o que seria responsivo à pessoalidade).

Porém, se uma espécie de independência da dimensão legal em relação às outras duas dimensões referidas nos parece inteligível, não se pode dizer o mesmo em relação à dimensão ou ao *status* moral da pessoalidade. Conforme Ikäheimo (2020b, documento eletrônico), essa é “uma questão conceitualmente mais difícil”, e os debates filosóficos em torno do conceito de pessoa e os diferentes argumentos que buscam definir a aplicabilidade desse conceito a seres humanos expressam um estabelecido dissenso, o que justificaria que falássemos em uma forma de reconhecimento assimétrico. Aqui o texto de Ikäheimo se torna mais obscuro para nós, porque é difícil seguir o raciocínio acima proposto quanto às diferentes dimensões da

⁹⁹ O que caracteriza o *insight* da mutualidade.

¹⁰⁰ Por seu turno, esse *insight* da consideração adequada levaria a uma visão normativista irrestrita, pois “[...] quaisquer tipos de respostas que sejam normativamente exigidas por quaisquer características normativamente relevantes podem ser casos de reconhecimento” (LAITINEN, 2010, p. 320).

personalidade se não conseguirmos mostrar o quanto a personalidade moral é independente, em nosso mundo de vida, da caracterização psicológica da personalidade, se não conseguirmos ter uma ideia clara de quais sujeitos merecem ou devem ser considerados como pessoas morais, o que parece ter implicações, inclusive, sob a dimensão legal da personalidade. Se “[...] o *status* com o qual alguém está incluído é um fator extremamente importante [e se o] que é mais decisivo aqui é se alguém está incluído como pessoa ou não” (IKÄHEIMO, 2009b, p. 86), o que significa para o discurso do reconhecimento a própria noção de “reconhecimento assimétrico”? Qual é a relevância de pensarmos o reconhecimento como responsivo e constitutivo da personalidade se partirmos de uma lógica recognitiva que pressupõe esse tipo de assimetria entre seres humanos? O que significa, para uma pretensa teoria do reconhecimento, argumentar em prol de uma complexidade desse fenômeno e de uma noção composta de personalidade, mas ainda garantir uma importância central a uma dimensão psicológica do conceito de pessoa que pode interferir de modo negativo sobre a dimensão moral da personalidade? Parece que aqui se perpetua, de algum modo, um movimento “desconcertante, porque as propriedades metafísicas não têm implicações morais” (BEAUCHAMP, 2005, p. 323). Parece que aqui nos deparamos com um movimento contraditório, contraintuitivo ao que esperávamos da expressão *reconhecimento de pessoas*.

O diálogo e as proposições de Laitinen e Ikäheimo realizados a partir do pensamento de Honneth e Hegel, principalmente com a introdução da distinção entre os aspectos éticos e ontológicos do reconhecimento de pessoas, não deixa de ser esclarecedor sobre as diferentes nuances desse processo e torna mais clara uma noção fundamental, mesmo intuitiva, do reconhecimento como uma necessidade humana vital. A própria ideia do *reconhecimento de pessoas* parece apontar para uma bem-vinda lógica inclusiva. No entanto, ao colocar no centro dessa ontologia um conceito de pessoa admitidamente “escorregadio” e “essencialmente contestado” (IKÄHEIMO, 2007, p. 225), sobremaneira lockeano, parecemos nos afastar da ideia de Honneth de que “[...] o que surge nas ‘atitudes’ de amor, respeito legal e estima é a única atitude básica (embora com ênfases diferentes) que pode ser conceituada genericamente como ‘reconhecimento’” (HONNETH, 2002, p. 506, grifos do autor).

Honneth, Laitinen e Ikäheimo aceitam a filosofia hegeliana como ponto de partida para o que hoje se pretende estabelecer não apenas como uma filosofia, mas até mesmo como uma teoria do reconhecimento. No entanto, eles parecem divergir em relação ao que significa tomar alguém ou algo como uma pessoa¹⁰¹, ou sobre a própria necessidade de definir o que é ser uma

¹⁰¹ Em alguns momentos de sua investigação, Ikäheimo chega a um pensamento que se aproxima de uma perspectiva interpretativa wittgensteiniana do reconhecimento, como proposto por Honneth em “Grounding

pessoa (essa não parece ser uma preocupação para Honneth e parece ser em menor grau para Laitinen quando comparado a Ikäheimo). Talvez eles tenham respostas diversas à pergunta “qual é a coisa mais importante que você, eu e todos nós temos em comum e que nos distingue de tudo o mais?” (IKÄHEIMO; LAITINEN, 2007b, p. 6). Parece que, para Ikäheimo e Laitinen, o mais importante nesse caso seria afirmar a importância de algumas de nossas capacidades psicológicas e a centralidade desse aspecto do conceito de pessoa, mesmo que tal escolha possa resultar, involuntariamente, na alusão a um centramento subjetivo, a uma postura egocêntrica que a ideia de reconhecimento pretende superar. Para outros, no entanto, essa distinção não seria necessária, já que, na vida comum, ao olharmos para a *práxis* social e suas interações, geralmente temos a extensão do termo *pessoa* e a extensão do termo *ser humano* como idênticas:

A palavra “pessoa”, em seu uso comum, está de fato intimamente associada ao uso comum da expressão “ser humano”, embora os filósofos tendam a ignorar isso. [...] É quase como se os autores acreditassem que ser humano só está acidentalmente associado a ser pessoa. [...] Quando a palavra [pessoa] é realmente ensinada e aprendida, ela é tratada como se sua extensão fosse idêntica à dos “seres humanos” - até mesmo, como se sua intenção também fosse idêntica (TEICHMAN, 1973, p. 136-139, grifos do autor).

Enfim, diante da defesa da importância de uma abordagem recognitiva no contexto de nosso estudo e em específico sobre o reconhecimento de pessoas com deficiência intelectual, principalmente no contexto educacional, o que ganhamos com o conceito centralmente psicológico de pessoa e uma pretensa distinção entre esse conceito e o de ser humano? Teorias metafísicas não são em si certas ou erradas, inclusivas ou excludentes. O problema, como reforça Beauchamp (2005, p. 323), é que os proponentes de teorias metafísicas frequentemente espalham confusão passando de uma afirmação metafísica para uma afirmação sobre o *status* ou valor moral de uma pessoa, que é o que entendemos que, de fato, deve importar como fundamento para uma lógica recognitiva. É nesse sentido que Cigman (2014) questiona por que devemos preferir construir argumentos sobre esse fundamento, sobre esse determinado conceito de pessoa que remonta à filosofia de Locke, “[...] em vez de um estilo de pensamento que se envolve de uma forma muito mais íntima com nossas experiências como seres humanos?” (CIGMAN, 2014, p. 729).

recognition”, seguindo a ideia de que “[...] reconhecer, ou ter a atitude de reconhecimento interpessoal de respeito, amor ou estima, é — em certo sentido — tomar algo como uma pessoa” e que essas atitudes são “[...] algum tipo de atitude prática em relação a algo ou alguém (Preliminarmente, pense na ‘atitude de Wittgenstein em relação a uma alma’; Wittgenstein, 1953, parte II, parágrafo IV)” (IKÄHEIMO, 2007, p. 227). Porém, pode-se dizer que essa via interpretativa perde força quando ele passa a defender uma perspectiva ontológica da personalidade (de acento psicológico) diante de atos de reconhecimento.

Ao reelaborar os fundamentos de sua teoria do reconhecimento em “Grounding recognition”, Honneth, como vimos, destaca o fato de que o naturalismo da abordagem de Mead, que antes fundamentava sua teoria, era forte demais para que o reconhecimento fosse visto como um comportamento habituado ocorrendo em um espaço historicamente emergente de razões morais. Parece ser com intuito de destacar a importância de nossas experiências relacionais como seres humanos e com outros seres humanos em uma concepção prática do mundo que Honneth (2002, p. 505) passa a apostar, em competição com o uso hegeliano, em uma perspectiva interpretativa wittgensteiniana da ideia de reconhecimento. É sob essa perspectiva que podemos, como sugere Cigman (2014, p. 727, grifos do autor), “[...] *aprender com exemplos* ou *aprender com histórias*” de pessoas consideradas com deficiência intelectual, ou dizer que “[...] as razões para chamar alguma entidade de pessoa sempre se referem ao comportamento ou (como Wittgenstein poderia dizer) à história natural dos seres humanos” (TEICHMAN, 1973, p. 140). É aproximando-se desse sentido que podemos, inclusive, pensar a fórmula “Seja uma pessoa e reconheça os outros como pessoas” como o imperativo categórico de Hegel (STEKELER-WEITHOFER, 2013, p. 207). Esse imperativo parece tornar dispensável a proposição de um reconhecimento unilateral ou assimétrico ao tomar, como central para o reconhecimento, não a definição de capacidades que nos fariam pessoas (como em discussões filosóficas sobre a essência ou a natureza humana, que não implicam, necessariamente, consequências morais¹⁰²), mas o mundo cotidiano e os critérios de nomeação nele estabelecidos ao nos referirmos às pessoas; em outras palavras, onde o foco seria o reconhecimento das normas como formas de práticas conjuntas, seguindo a sugestão de que:

Reconhecer um indivíduo como pessoa consiste, em primeiro lugar, em reconhecer praticamente as formas normativas de interações pessoais. Consiste em aceitar o outro como um de nós, como participante de nossas práticas. Sem este contexto, não estaria totalmente claro o que significa reconhecer os outros como pessoas (STEKELER-WEITHOFER, 2013, p. 212).

Nesse caso, o reconhecimento assimétrico de pessoas poderia deixar espaço apenas para o *reconhecimento de pessoas*, sob um aspecto geral. Isso, porém, não por considerar não haver diferenças entre essas pessoas, não por considerar que diferenças cognitivas entre pessoas não importam — seja para a compreensão de si mesmas e suas vivências, seja para o desenvolvimento de suas identidades, bem como nos aspectos relacional e social —, não por considerar que devemos recusar conceitos como o de pessoa ou de identidade pessoal — como

¹⁰² Como defende Stekeler-Weithofer em “Recognition of norms and recognition of persons. Practical acknowledgment in Hegel’s Phenomenology of Spirit” (2013).

observa Solomon (1999, p. 184), “[...] nossa existência humana pessoal e compartilhada precisa receber forma conceitual” —, não por desconsiderar útil, sob os pontos de vista filosófico e social, a caracterização da personalidade em diferentes dimensões; mas porque podemos nos perguntar ou experienciar o que acontece quando nos abstermos de colocar esse tipo de pressão reflexiva, como a filosófica, em nossa experiência perceptual comum, quando nos afastamos da pretensão de enunciar princípios fundantes acerca da natureza da realidade, quando não confundimos a nossa linguagem cotidiana e a filosófica de modo acrítico, de modo análogo ao filósofo que confunde o método da filosofia com o método da ciência. Como lembra Wittgenstein ([1958] 1992, p. 49) em um conhecido aforismo: “Os filósofos têm sempre presente o método da ciência e são irresistivelmente tentados a levantar questões e a responderem-lhes do mesmo modo que a ciência. Esta tendência é a verdadeira fonte da metafísica e leva o filósofo à total obscuridade”.

Podemos nos perguntar sobre as consequências argumentativas e práticas de estabelecermos dimensões da personalidade, de destacar a importância do reconhecimento nessa perspectiva, mas garantir prioridade à uma dimensão psicológica que pode incidir sobremaneira sobre a dimensão moral e até mesmo sobre a dimensão legal. Podemos tentar compreender o que está em jogo, por exemplo, quando a filósofa Eva Kittay responde ao argumento de que aqueles que não têm certas capacidades psicológicas são menos do que humanos, ao “oferecer um retrato diferente” (KITTAI, 2009, p. 618), mediante um convite ao filósofo bioeticista Peter Singer para visitar locais onde vivem pessoas com deficiência intelectual¹⁰³. Podemos nos perguntar o que acontece quando nos defrontamos não com pessoas subsumidas a conceitos, mas, usando a própria expressão de Ikäheimo e Laitinen (2007a, p. 37), com “pessoas em carne e osso”. Podemos nos voltar para exemplos de nossa vida comum e perguntar o que acontece quando essas relações com pessoas consideradas com deficiência intelectual “[...] se baseiam *não* na negação da diferença, mas na ausência de impugnação do caráter moral do outro por causa disto” (BOGDAN; TAYLOR, 1992, p. 278, grifo do autor).

Ao abordar a inclusão de pessoas com deficiência intelectual, Ikäheimo (2009b, p. 77) argumenta que um dos aspectos mais importantes da exclusão social é precisamente o da falta de reconhecimento e, com isso, “a exclusão da personalidade interpessoal nos contextos

¹⁰³ Em debate reproduzido em “The personal is philosophical is political: A philosopher and mother of a cognitively disabled person sends notes from the battlefield”, Eva Kittay, mãe de uma pessoa considerada deficiente intelectual, convida Peter Singer, filósofo bioeticista, a visitar o Center for Discovery, a cerca de duas horas da cidade de Nova York, uma comunidade composta por lares ocupados por grupos de pessoas com deficiências muito significativas e múltiplas.

concretos da vida social”. Sua sugestão é de que, para enfrentar com sucesso essa forma de exclusão, precisamos compreender a sua natureza: “Isso requer que entendamos o que está envolvido em conduzir a vida de uma pessoa, como pessoa, entre outras pessoas”. Nas palavras de Ikäheimo, que poderiam ter sido consideradas por ele próprio com maior persistência, parece residir a possibilidade de, ao menos, tensionarmos de modo mais agudo uma imagem, que sob diferentes aspectos ainda nos mantém presos, e trazermos a pessoa humana para o centro da cena do reconhecimento, não suas supostas capacidades ou deficiências.

Compreender o que está envolvido em conduzir a vida de uma pessoa, como pessoa, entre outras pessoas, exige que estejamos abertos a aceitar um conceito pretensamente multidimensional, equilibrado e revisável de pessoa, o que o próprio uso ordinário da palavra *pessoa* (TEICHMAN, 1973)¹⁰⁴ sugere. O que a lógica do reconhecimento pretende colocar principalmente em evidência é que somos seres sociais, que a integração de nossas ações, como lembra Deranty (2009, p. 194), “[...] por mais difícil que seja, depende simplesmente de uma capacidade do ser humano que é de fato constitutiva deles”. Se a socialidade é uma estrutura básica dos seres humanos, novos valores podem, segundo Honneth (2002, p. 512), emergir como resultado de um “processo de aprendizagem histórica” e transformação cultural, como consequência da aquisição de um “conhecimento ético” que se dá nesse processo de socialização.

¹⁰⁴ “O uso ordinário da palavra ‘pessoa’ é, além disso, tal que todos os seres humanos contam como pessoas. Vários arranjos jurídicos tomam nota disso, mas o assunto em si é mais do que uma mera ficção jurídica. Seres humanos imaturos, deficientes, doentes e moribundos contam como pessoas não apenas na lei, mas na maneira como falamos. Qualquer um que deseja negar a pessoalidade aos que são de fato seres humanos [...], invariavelmente, nega também a humanidade” (TEICHMAN, 1973, p. 140, grifo do autor).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As grandes virtudes que usamos para identificar e legitimar as glórias e conquistas da humanidade são os mesmos ombros de pedra sobre os quais repousam os julgamentos sobre nossos semelhantes (HUGHES, 2020, p. 344).

Esta tese surgiu de perguntas sobre o significado da educação especial, da interrogação sobre a relação entre educação e deficiência intelectual e, em um recorte analítico, da relação entre filosofia e deficiência. A partir da articulação dessas ideias, questões que pareciam, em um primeiro momento, ser as perguntas de um campo de conhecimento recaíram, ao serem enfrentadas, sob a questão da alteridade, problematizada diante de um outro que se contrapunha de modo categórico aos ideais consagrados pela filosofia iluminista. A deficiência intelectual não apenas mancha a imagem da razão humana; ela tensiona conceitos ou categorias caras ao pensamento moderno, em que nos fiamos para dizer da nossa natureza e das nossas capacidades.

O primeiro momento desta tese foi uma tentativa de compreender essas relações valorativas, nossos ideais e ambições humanas, nossa razão e nossa identidade moderna, além de como esses valores resultaram em uma partição do mundo entre *nós* e *eles*. Foi também o momento de tentar compreender nossos esforços, por meio da educação, de nos aproximarmos, de incluir aqueles que em razão desses próprios valores se tornaram excluídos. Nesse sentido, foi necessário buscar compreender a origem iluminista da educação especial e sua conexão intrínseca com os valores destacados pelo pensamento filosófico moderno. Analisamos algumas questões tradicionais da educação especial, o risco de sua associação com os valores médicos e interrogamos uma perspectiva educacional inclusiva que pretende superar essa lógica *especial*. No entanto, ao nos depararmos com algumas questões dessa contenda, tornou-se saliente que o mais importante era destacar o entendimento da deficiência como uma categoria moral, sendo esse aspecto moral o principal obstáculo à superação de uma perspectiva excludente.

Há uma espécie de inversão requerida pela possibilidade de responder às perguntas trazidas pelo tema da educação das pessoas com deficiência intelectual. Num mundo ainda partido, temos que refletir sobre como reconhecemos o outro. Refletir sobre *como* é se voltar para quem pergunta, é refletir sobre os critérios de nosso mundo da vida, sobre os valores conflitantes que muitas vezes carregamos e exprimimos. Lutamos por certos valores que contradizem outros pelos quais também lutamos. Como afirma Isaiah Berlin (2002, p. 52), “[...] um mundo sem conflitos de valores incompatíveis é um mundo completamente além do nosso conhecimento”, o que não significa, no entanto, que não podemos tentar compreender o que está em jogo em nossas avaliações sobre o outro e o que gera esses conflitos. Aliás, por ser esse o nosso mundo, isso é uma necessidade.

Contudo, parecia não ser suficiente questionar a posição tradicionalmente central da razão na cultura ocidental, mas, principalmente, apontar aqueles valores que, de modo complementar, acabam muitas vezes por reforçar o individualismo e o que Charles Taylor tem criticado como uma ética da autenticidade, que interpretamos como um contraditório elogio identitário da diferença, minando, de modo sorrateiro, tentativas de reconhecimento entre as pessoas. Numa época em que parecemos cada vez mais lutar por nossas identidades, pelo que nos faz únicos, pela liberdade de sermos nós mesmos e diferentes dos demais, enfraquece-se, em razão inversamente proporcional, um horizonte comum a orientar nossas ações em uma vida que se pretende ética. A prioridade do Eu, da minha identidade, da minha liberdade autodeterminada, o destaque às minhas escolhas e às minhas capacidades — entre elas a de agir de acordo não apenas com a razão, mas com a minha razão e os meus argumentos, justificando os meus atos —, enfim, o primado da subjetividade que conduz à minha autorrealização como pessoa, são como mantras repetidos incessantemente em uma sociedade que se pretende, contraditoriamente, inclusiva em relação ao outro e, paradoxalmente, em alguns casos, anticapacitista. Fazendo uso da expressão de Taylor, acabamos por compartilhar um *horizonte de significado* — mas esse é um horizonte narcisista — que faz colapsar outros possíveis horizontes, aqueles que deveríamos compartilhar como uma ideia de vida boa, em comum. Capturados pelo individualismo, além de escorregarmos para o subjetivismo moral, colocamos uma pedra no caminho que levaria a essa vida em comum, excluindo pessoas da sociedade ao mesmo tempo em que enfatizamos sua humanidade.

O segundo momento desta tese abordou uma tentativa filosófica de trazer o outro de alguns de nossos ideais, o outro da razão e o outro da identidade, para a nossa discussão. Foi um esforço de mostrar a sua emergência. Não só a de abordar como e em que condições o *outro* emerge na história da filosofia, mas também a de compreendermos o que está em jogo nas relações intersubjetivas e a importância do reconhecimento para a constituição humana e social, mostrando como essa é uma noção que se refere a algo de vital importância. É nesse contexto que falamos em possibilidades do reconhecimento. Falamos das possibilidades de ao menos colocarmos uma interrogação nessa lógica individualista.

Há uma equação a ser compreendida entre o que nessa tese mantivemos sob a expressão *self* e aquilo que consideramos as demandas de uma sociedade ética. Pode não ser por acaso que quase dois séculos se passaram entre a publicação da *Fenomenologia do espírito*, de Hegel, com a sua introdução do tema do reconhecimento em sua dialética do senhor e do escravo, e *A política do reconhecimento e Luta por reconhecimento*, de Taylor e Honneth. Quase dois séculos se passaram para uma virada intersubjetivista no pensamento filosófico, para uma

retomada que mostrou tanto a relevância desse tema da filosofia hegeliana quanto a necessidade de seu desenvolvimento na atualidade, em diferentes disciplinas das ciências humanas. Por outro lado, concepções como a de identidade e de personalidade introduzidas pela filosofia de Locke, por exemplo, precisaram de muito menos tempo para serem assimiladas e incorporadas ao nosso imaginário social e educacional, constituindo-se, além disso, como obstáculo a demandas de reconhecimento.

Possibilidades do reconhecimento são possibilidades de outros olhares, outras perspectivas, de outros modos de se relacionar com a herança moderna e o que a partir dela foi instanciado como outro. Ao explorarmos algumas possibilidades da filosofia do reconhecimento — que não parece ainda ser preocupada com as pessoas com deficiência intelectual —, tentamos deslocá-las para o contexto de nosso estudo, procurando vislumbrar a sua possível aplicabilidade e sua possível significação quando falamos sobre a educação dessas pessoas (e sobre elas mesmas) e o que esses modos de pensar poderiam contribuir para o florescimento de formas fundamentais de reconhecimento desde a esfera das relações pessoais.

Dado o contexto desta tese, foi apenas um passo inicial diante da convicção de que o contexto educacional necessita de um discurso do reconhecimento, necessita refletir sobre e sob essa lógica, precisa desenvolver, para além do que foi apresentado neste estudo, esse pensamento. Com isso, pretendemos ter aberto um caminho para lidar com o que consideramos um certo entrave teórico experimentado pela pesquisa acadêmica em um contexto educacional dilematicamente estruturado e por vezes desatento às questões morais que subjazem às educacionais e que, portanto, precisam antecipar qualquer discussão sobre a educação das pessoas com deficiência intelectual, seja ela pedagógica, política ou legal. Nessa discussão, poderíamos colocar em suspensão o que pretendemos esclarecer ou argumentar quando adotamos um ou outro modelo de deficiência para refletir sobre a educação especial. Poderíamos, inclusive, fazer de nosso fundamento teórico, embora não exclusivo, outra espécie de modelo, um modelo cognitivo de pessoas.

Educamos alguém. Sem o outro não há educação. Sem o reconhecimento do outro não há educação. Educar, por sua vez, é mais um dos atos de reconhecimento que nos constitui. No entanto, não é somente a filosofia do reconhecimento que tem algo a oferecer à educação como um todo. Devemos, em contrapartida, prestar atenção ao que a pergunta sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual tem a mostrar à filosofia, em que aspecto ela tem algo a acrescentar ou provocar nossa reflexão sobre o tema do reconhecimento e sobre a própria relevância da dimensão interpessoal do reconhecimento para um discurso filosófico dessa natureza.

Enfim, o argumento desenvolvido nesta tese foi o resultado de movimentos do pensamento, de um caminho na tentativa de compreender uma questão e o que ela envolve. Um caminho tortuoso na tentativa de lidar com um tema complexo, como são muitas das tentativas de respostas às questões da educação e de seus propósitos; um caminho dialógico entre campos do conhecimento, que ofereceu mais respostas parciais do que conclusões às questões que originaram este estudo. No fim, a sensação é a de estar diante de uma espécie de aporia, em que as questões propostas parecem não resolvidas. Porém, lembrando o que tínhamos em mente quando introduzimos esta tese, a tarefa da filosofia consiste não em resolver um problema, mas em desenvolver até o limite as implicações necessárias de uma pergunta formulada. Esperamos ter cumprido parte desse desenvolvimento e oferecido possibilidades, perspectivas que possam provocar outras pessoas a seguirem na busca da compreensão sobre o que é moralmente importante na relação com as pessoas ao nosso redor, sobre um necessário balanço entre identidade e alteridade, sobre a aceitação de uma possível perda diante de certa escolha moral, sobre a importância do outro para nós, sobre o que endereço a ele e aquilo que quero para ele como parte de um *nós*: sobre como, enfim, reconhecer um ao outro e, além disso, sobre qual o significado e a importância da educação nesse e a partir desse processo.

REFERÊNCIAS

ALLAN, J. **Actively seeking inclusion**: pupils with special needs in mainstream schools. Londres: Falmer Press, 1999.

ALLAN, J. **Rethinking inclusive education**: the philosophers of difference in practice. Dordrecht: Springer, 2008.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDERSON, S. S. C. **Hegel's theory of recognition**: from oppression to ethical liberal modernity. Londres; Nova York: Continuum, 2009.

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais — contínuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, 2014.

ARMSTRONG, D. **Experiences of special education**: re-evaluating policy and practice through life stories. Londres; Nova York: Routledge Falmer, 2003.

ARMSTRONG, D.; ARMSTRONG, A. C.; SPANDAGOU, I. **Inclusive education**: international policy & practice. Los Angeles: SAGE, 2009.

ARMSTRONG, D.; ARMSTRONG, A. C.; SPANDAGOU, I. Inclusion: by choice or by chance? **International Journal of Inclusive Education**, Londres, v. 15, n. 1, p. 29-39, 2011.

ARMSTRONG, F. **Spaced out**: policy, difference and the challenge of inclusive education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

BAGLIERI, S.; SHAPIRO, A. **Disability studies and the inclusive classroom**: critical practices for embracing diversity in education. Nova York; Londres: Routledge, 2017.

BALIBAR, É. **Identity and difference**: John Locke and the invention of consciousness. Nova York: Verso Trade, 2013. *E-book* (não paginado). ISBN 978-1-78168-503-7.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Endipe. CD-ROM.

BARTON, L. The politics of education for all. *In*: RIX, J. *et al.* **Equality, participation and inclusion 1**: divers perspectives. Londres; Nova York: Routledge, 2010. p. 90-98.

BEAUCHAMP, T. L. Who deserves autonomy, and whose autonomy deserves respect? *In*: TAYLOR, J. S. **Personal autonomy**: new essays on personal autonomy and its role in contemporary moral philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 310-329.

BÉNÉTON, P. A nova roupagem do maligno. *In*: ROSENFELD, D. L.; MATTÉI, J.-F. **O Terror**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 159-170.

BERLIN, I. A busca do ideal. *In*: HARDY, H.; HAUSHEER, R. **Estudos sobre a humanidade**: uma antologia de ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 41-57.

BINET, A.; SIMON, T. **The development of intelligence in children (The Binet-Simon scale)**, translated from articles in *L'Année psychologique* from 1905, 1908, and 1911. Baltimore: Williams and Wilkins, 1916.

BINGHAM, C. **Schools of recognition**: identity politics and classroom practices. Nova York: Rowman & Littlefield Publishers, 2001.

BINGHAM, C. Before recognition, and after: the educational critique. **Educational Theory**, Springfield, v. 56, n. 3, p. 325-344, 2006.

BIRMAN, J. Nas fronteiras da barbárie: uma leitura genealógica do discurso freudiano. *In*: ROSENFELD, D. L.; MATTÉI, J.-F. **O Terror**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 127-145.

BIRMAN, J. **Cadernos sobre o mal**: agressividade, violência e crueldade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. J. The social construction of humanness: relationships with severely disabled people. *In*: TAYLOR, S. J.; FERGUSON, D.; FERGUSON, P. **Interpreting disability**: a qualitative reader. Nova York: Teachers College Press, 1992. p. 275-294.

BOSTON-KEMPLE, T. E. **A conceptual analysis of key concepts in inclusive education**. 2012. PhD thesis (Doctor of Philosophy) — University of Iowa, Iowa City, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *In: BRASIL Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. p. 6-79.

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: FREITAS, M. C. D. História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-181.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. D. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

BYRNE, P. **Philosophical and ethical problems in mental handicap**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2000.

CALHOUN, C. Morality, identity, and historical explanation: Charles Taylor on the sources of the self. **Sociological Theory**, Nova York, v. 9, n. 2, p. 232-263, 1991.

CARLSON, L. Philosophers of intellectual disability: a taxonomy. **Metaphilosophy**, Nova Jersey, v. 40, n. 3-4, p. 552-566, 2009.

CARRENHO, A. *et al.* O corpo como lugar de sofrimento social. *In: SAFATLE, V.; JUNIOR, N. D. S.; DUNKER, C. Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. *E-book* (não paginado). ISBN 978-85-513-0319-1.

CIGMAN, R. A question of universality: inclusive education and the principle of respect. **Journal of Philosophy of Education**, Londres, v. 41, n. 4, p. 775-793, 2007.

CIGMAN, R. Education without condescension: philosophy, personhood and cognitive disability. *In: FLORIAN, L. The Sage handbook of special education: Two Volume Set*. Los Angeles: Sage, 2014. p. 724-737.

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

CONNOR, D. J. Social justice in education for students with disabilities. *In: FLORIAN, L. The Sage handbook of special education: Two Volume Set*. Los Angeles: Sage, 2014. p. 129-144.

CONNOR, D. J.; FERRI, B. A. The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. **Disability & Society**, Londres, v. 22, n. 1, p. 63-77, 2007.

CRISSIUMA, R. Trocando o jovem pelo velho: Axel Honneth leitor de Hegel. *In: MELO, R. A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça.* São Paulo: Saraiva, 2013. p. 55-81.

CROW, L. Including all of our lives: renewing the social model of disability. *In: WALSH, CHRISTOPHE, et al. Equality, participation and inclusion 1: divers perspectives.* Londres; Nova York: Routledge, 2010. p. 124-140.

D’ALESSIO, S. **Inclusive education in Italy:** a critical analysis of the policy of integrazione scolastica. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

DANFORTH, S.; RHODES, W. C. Deconstructing disability: a philosophy for inclusion. **Remedial and Special Education**, Nova York, v. 18, n. 6, p. 357-366, 1997.

DAVIS, L. J. The end of identity politics: on disability as an unstable category. *In: DAVIS, L. J. The disability studies reader.* Nova York; Londres: Routledge, 2013. p. 263-277.

DAVIS, L. J. Defining disability: Introduction. *In: DAVIS, L. J. Beginning with disability: a primer.* Nova York; Londres: Routledge, 2018. p. 3-14.

DE BOER, K. **On Hegel:** the sway of the negative. Londres: Palgrave Macmillan, 2010.

DEPOY, E.; GILSON, S. **Branding and designing disability:** reconceptualising disability studies. Nova York; Londres: Routledge, 2014.

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

DERANTY, J.-P.; RENAULT, E. Politicizing Honneth’s ethics of recognition. **Thesis Eleven**, Nova York, v. 88, n. 92, p. 92-111, 2007.

DERANTY, J.-P. Negativity in Recognition: Post-Freudian Legacies in Contemporary Critical Theory. *In: IKÄHEIMO, H.; LEPOLD, K.; STAHL, T. Recognition and Ambivalence.* Nova York: Columbia University Press, 2021. p. 223-256.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, 2007.

DOSSE, F. **Biografias cruzadas:** Gilles Deleuze & Félix Guattari. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUNKER, C. I. L. Grande hotel abismo: por uma reconstrução da teoria do reconhecimento. **Constelaciones: Revista de Teoría Crítica**, Madrid, n. 6, p. 512-520, 2014.

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

DYMOND, S. K.; ORELOVE, F. P. What constitutes effective curricula for students with severe disabilities? **Exceptionality**, Londres, v. 9, n. 3, p. 109-122, 2001.

DYSON, A. Philosophy, politics and economics? The story of inclusive education in England. *In*: MITCHELL, D. **Contextualizing inclusive education**: evaluating old and new international paradigms. Londres; Nova York: Routledge, 2005. p. 63-88.

EDWARDS, S. Definitions of disability: ethical and other values. *In*: KRISTIENSEN, K.; VEHMAS, S.; SHAKESPEARE, T. **Arguing about disability**: philosophical perspectives. Londres; Nova York: Routledge, 2009. p. 30-41.

FARRELL, M. **Debating special education**. Londres; Nova York: Routledge, 2010.

FARRELL, M. **Investigating the language of special education**: listening to many voices. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

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

FLICKINGER, H.-G. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 220-233, 2011b.

FLORIAN, L. Reimagining special education: why new approaches are needed. *In*: FLORIAN, L. **The Sage handbook of special education**: Two Volume Set. Los Angeles: Sage, 2014. p. 42-54.

FRASER, B. **Cognitive disability aesthetics**: visual culture, disability representations, and the (in) visibility of cognitive difference. Toronto: University of Toronto Press, 2018.

FRENCH, S.; SWAIN, J. Whose tragedy?: towards a personal non-tragedy view of disability. *In*: FRENCH, S. *et al.* **Disabling barriers**: Enabling environments. Londres: Sage, 2004. p. 34-40.

GABBARD, D. C. "A defect in the mind": cognitive ableism in Swift's Gulliver's Travels. *In*: MCDONAGH, P.; STANTON, T.; GOODEY, C. F. **Intellectual disability**: a conceptual history, 1200–1900. Manchester: Manchester University Press, 2018. p. 104-127

GALLAGHER, D. J. Neutrality as a moral standpoint, conceptual confusion and the full inclusion debate. **Disability & Society**, Londres, v. 16, n. 5, p. 637-654, 2001.

GALLAGHER, D. J. If not absolute objectivity, then what? A reply to Kauffman and Sasso. **Exceptionality**, Nova York, v. 14, n. 2, p. 91-107, 2006.

GALLAGHER, D. J. Challenging orthodoxy in special education: on longstanding debates and philosophical divides. *In*: FLORAIN, L. **The Sage handbook of special Education: Two Volume Set**. Los Angeles: Sage, 2014. p. 739-755.

GALLAGHER, D. J. Exploring some moral dimensions of the social model of disability. *In*: CONNOR, D.; VALLE, J.; HALE, C. **Practicing disability studies in education: acting toward social change**. Nova York: Peter Lang, 2015. p. 19-34.

GALLAGHER, D. J.; CONNOR, D. J.; FERRI, B. A. Beyond the far too incessant schism: special education and the social model of disability. **International Journal of Inclusive Education**, Londres, v. 18, n. 11, p. 1120-1142, 2014.

GOLDSTEIN, J. Bringing the psyche into scientific focus. *In*: PORTER, R.; ROSS, D. **The Cambridge history of science**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 131-153.

GOODEY, C. F. **A history of intelligence and “intellectual disability”**: the shaping of psychology in early modern europe. Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2011.

GOODEY, C. F. Exclusion from the eucharist: the re-shaping of idiocy in the seventeenth-century church. *In*: MCDONAGH, P.; STANTON, T.; GOODEY, C. F. **Intellectual disability: a conceptual history, 1200–1900**. Manchester: Manchester University Press, 2018. p. 80-103.

GOODEY, C. F.; STANTON, T. Intellectual disability and the myth of the changeling myth. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, v. 37, n. 3, p. 223-240, 2001.

GOODLEY, D. **Disability studies: an interdisciplinary introduction**. Los Angeles: Sage, 2016.

GOULD, S. J. **The mismeasure of man**: revised and expanded. Nova York; Londres: WW Norton & company, 1996.

GRUE, J. Rhetorics of difference: Julia Kristeva and disability. **Scandinavian Journal of Disability Research**, Estocolmo, v. 15, n. 1, p. 45-57, 2013.

HACKER, P. M. S. **Natureza humana: categorias fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HAFFTER, C. The changeling: history and psychodynamics of attitudes to handicapped children in european folklore. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, v. 4, n. 1, p. 55-61, 1968.

HANDICAPPED. *In*: HEY, L.; HOLLOWAY, S. **Oxford advanced learner's dictionary**. 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 709.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, [1807] 2014.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio**: III — Filosofia do espírito. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, [1830] 1995.

HEIDEGGER, C.-G. Recognition: a theory of the middle? *In*: PETHERBRIDGE, D. **Axel Honneth: Critical Essays**. Leiden; Boston: Brill, 2011. p. 233-253.

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, 2014.

HIRST, P. The nature of educational aims. *In*: MARPLES, R. **The aims of education**. Londres; Nova York: Routledge, 1999. p. 124-132.

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

HONNETH, A. **The fragmented world of the social**: essays in social and political philosophy. Nova York: Suny Press, 1995.

HONNETH, A. **Sufrimento de indeterminação**: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Esfera Pública, 2007.

HONNETH, A. Invisibility: on the epistemology of “recognition”. **Proceedings of the Aristotelian society, supplementary volumes**, Oxford, v. 75, p. 111-126, 2001.

HONNETH, A. Grounding recognition: a rejoinder to critical questions. **Inquiry**, Thousand Oaks, v. 45, n. 4, p. 499-519, 2002.

HONNETH, A. The work of negativity: a psychoanalytical theory of recognition. **Critical Horizons**, Londres, v. 7, n. 1, p. 101-111, 2006.

HONNETH, A. **The I in we**: studies in the theory of recognition. Cambridge: Polity Press, 2012.

HONNETH, A. **Recognition**: a chapter in the history of european ideas. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

HORNBY, G. **Inclusive special education**: evidence-based practices for children with special needs and disabilities. Nova York: Springer, 2014.

HOULGATE, S. **Hegel's Phenomenology of spirit**. Londres: Bloomsbury, 2013.

HUGHES, B. **A Historical sociology of disability**: human validity and invalidity from Antiquity to Early Modernity. Londres; Nova York: Routledge, 2020.

HYPPOLITE, J. **Gênese e estrutura da Fenomenologia do espírito de Hegel**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

IKÄHEIMO, H. Recognizing persons. **Journal of Consciousness Studies**, Cincinnati, v. 14, n. 5-6, p. 224-247, 2007.

IKÄHEIMO, H. A vital human need: recognition as inclusion in personhood. **European Journal of Political Theory**, v. 8, n. 1, p. 31-45, 2009a.

IKÄHEIMO, H. Personhood and the social inclusion of people with disabilities. *In*: KRISTIANSEN, K.; VEHMAS, S.; SHAKESPEARE, T. **Arguing about disability**: philosophical perspectives. Londres; Nova York: Routledge, 2009b. p. 77-92.

IKÄHEIMO, H. Making the best of what we are: recognition as an ontological and ethical concept. *In*: AM BUSCH, H. C. S.; ZURN, C. F. **The philosophy of recognition**: historical and contemporary perspectives. Lanham: Lexington Books, 2010. p. 343-367.

IKÄHEIMO, H. Hegel's concept of recognition — What is it? *In*: KRIJNEN, C. **Recognition**: German idealism as an ongoing challenge. Leiden; Boston: Brill, 2014. p. 11-38.

IKÄHEIMO, H. Personhood and recognition. *In*: SIEP, L.; IKÄHEIMO, H.; QUANTE, M. **Handbuch Anerkennung**. Wiesbaden: Springer Reference Geisteswissenschaften. Springer VS, 2020a. Disponível em: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-658-19561-8_69-1. Acesso em: 25 dez. 2021.

IKÄHEIMO, H. Asymmetric recognition II: humans with reduced person-making capacities. *In*: SIEP, L.; IKÄHEIMO, H.; QUANTE, M. **Handbuch Anerkennung**. Wiesbaden: Springer Reference Geisteswissenschaften. Springer VS, 2020b. Disponível em: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-658-19561-8_66-1. Acesso em: 25 dez. 2021.

IKÄHEIMO, H.; LAITINEN, A. Analyzing recognition: identification, acknowledgement, and recognitive attitudes towards persons. *In*: VAN DEN BRINK, B.; OWEN, D. **Recognition and power: Axel Honneth and the tradition of critical social theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007a. p. 33-56.

IKÄHEIMO, H.; LAITINEN, A. Dimensions of personhood. **Journal of Consciousness Studies**, Cincinnati, v. 14, n. 5-6, p. 6-16, 2007b.

IKÄHEIMO, H.; LAITINEN, A. Recognition and social ontology: an introduction. *In*: IKÄHEIMO, H.; LAITINEN, A. **Recognition and social ontology**. Leiden: Brill, 2011. p. 1-21.

INWOOD, M. **A Hegel dictionary**. Oxford: Blackwell, 1992.

JENLINK, P. M. Coda: recognition, difference, and the future of America's schools. *In*: JENLINK, P. M.; TOWNES, F. H. **The struggle for identity in today's schools: cultural recognition in a time of increasing diversity**. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2009. p. 207-210.

JENLINK, P.; TOWNES, F. H. Cultural identity and the struggle for recognition. *In*: JENLINK, P.; TOWNES, F. H. **The struggle for identity in today's schools: Cultural recognition in a time of increasing diversity**. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2009. p. 1-13.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, [1803] 1996.

KAUFFMAN, J. M. *et al.* Contemporary issues. *In*: KAUFFMAN, J.; HALLAHAN, D. **Handbook of special education**. Londres; Nova York: Routledge, 2011. p. 15-26.

KEITH, H.; KEITH, K. D. **Intellectual disability: Ethics, dehumanization, and a new moral community**. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2013.

KENNY, A. **The Self**. Marquette: Marquette University Press, 1988.

KENNY, A. **Uma nova história da filosofia ocidental: filosofia no mundo moderno**. v. IV. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

KITTAY, E. F. The personal is philosophical is political: a philosopher and mother of a cognitively disabled person sends notes from the battlefield. **Metaphilosophy**, Nova Jersey, v. 40, n. 3-4, p. 606-627, 2009.

KOHAN, W. O.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Sobre a escola que defendemos. *In*: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 161-176.

- KOJÈVE, A. **Introdução à leitura de Hegel**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.
- KRISTEVA, J.; HERMAN, J. Liberty, equality, fraternity, and. vulnerability. **Women's Studies Quarterly**, Nova York, v. 38, n. 1/2, p. 251-268, 2010.
- LAITINEN, A. Interpersonal recognition: a response to value or a precondition of personhood? **Inquiry**, Thousand Oaks, v. 45 , n. 4, p. 463-478, 2002.
- LAITINEN, A. On the scope of 'recognition': the role of adequate regard and mutuality. *In*: AM BUSCH, H.-C. S.; ZURN, C. F. **The philosophy of recognition: historical and contemporary perspectives**. Lanham: Lexington Books, 2010. p. 319-342.
- LOCKE, J. An essay concerning human understanding. *In*: LOCKE, J. **Complete works of John Locke**. Hastings: Delphi Classics, [1689] 2017. *E-book* (não paginado). ISBN 978-17-865-6076-6.
- LOUHALA, P. **Preventing intellectual disability: ethical and clinical issues**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- LOW, C. A defence of moderate inclusion and the end of ideology. *In*: CIGMAN, RUTH **Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children**. Londres; Nova York: Routledge, 2007. p. 3-15.
- MAKER, W. Identity, difference, and the logic of otherness. *In*: GRIER, P. T. **Identity and difference: studies in Hegel's logic, philosophy of spirit, and politics**. Nova York: SUNY Press, 2007. p. 15-30.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARIN, I. Honneth: Angústia e política. *In*: MELO, R. **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 181-199.
- MARK, D. C. Recognition and honor: a critique of Axel Honneth's and Charles Taylor's histories of recognition. **Constellations**, Nova York, v. 21, p. 16-31, 2014.
- MARQUEZAN, R. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MARTIN, R.; BARRESI, J. **The rise and fall of soul and self: an intellectual history of personal identity**. Nova York: Columbia University Press, 2006.

MARTINS, A. **Pulsão de morte?** Por uma clínica psicanalítica da vontade de potência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MAXIMILIANO, V. L.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Skholé e igualdade. *In*: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 177-193.

MCDONAGH, P.; GOODEY, C. F.; STAINTON, T. The emergent critical history of intellectual disability. *In*: MCDONAGH, P.; GOODEY, C. F.; STAINTON, T. **Intellectual disability**: a conceptual history, 1200–1900. Manchester: Manchester University Press, 2018. p. 1-25.

MCMAHAN, J. Cognitive disability, misfortune, and justice. **Philosophy & Public Affairs**, Nova Jersey, v. 25, n. 1, p. 3-35, 1996.

MCMAHAN, J. **The ethics of killing**: problems at the margins of life. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MCMAHAN, J. Our fellow creatures. **The Journal of Ethics**, Berlim, v. 9, n. 3, p. 353-380, 2005.

MEEHAN, J. Recognition and the dynamics of intersubjectivity. *In*: PETHERBRIDGE, D. **Axel Honneth**: Critical Essays. Leiden: Brill, 2011. p. 89-123.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDONÇA, R. F. A dimensão intersubjetiva da auto-realização: em defesa da teoria do reconhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 70, p. 143-154, 2009.

METZLER, I. **Fools and idiots?** Intellectual disability in the Middle Ages. Manchester: Manchester University Press, 2016.

METZLER, I. “Will-nots” and “cannots”: tracing a trope in medieval thought. *In*: MCDONAGH, PATRICK; GOODEY, C. F.; STAINTON, T. **Intellectual disability**: a conceptual history, 1200–1900. Manchester: Manchester University Press, 2018. p. 45-64.

MORAL WORTH. *In*: **Philpapers**. Ottawa: Western University, 2021. Disponível em: <https://philpapers.org/browse/moral-worth>. Acesso em: 25 dez. 2021.

MORAN, D. The personal self in the phenomenological tradition. *In*: WINKLER, R. **Identity and difference**: contemporary debates on the self. Londres: Palgrave Macmillan, 2016. p. 3-35.

NILHOLM, C. Special education, inclusion and democracy. **European Journal of Special Needs Education**, Londres, v. 21, n. 4, p. 431-445, 2006.

NILHOLM, C.; GÖRANSSON, K. What is meant by inclusion?: an analysis of European and North American journal articles with high impact. **European Journal of Special Needs Education**, Londres, v. 32, n. 3, p. 437-451, 2017.

NORWICH, B. Special needs education or education for all: connective specialisation and ideological impurity. **British Journal of Special Education**, Londres, v. 23, n. 3, p. 100-104, 1996.

NORWICH, B. Inclusion and individual differences: recognising and resolving dilemmas. **British Journal of Educational Studies**, Londres, v. 50, n. 4, p. 482-502, 2002.

NORWICH, B. **Dilemmas of difference, inclusion and disability**: international perspectives and future directions. Londres; Nova York: Routledge, 2008.

NORWICH, B. A response to “special educational needs: a new look”. *In*: TERZI, L. **Special educational needs**: a new look. Londres: Continuum, 2010. p. 47-113.

NORWICH, B.; KOUTSOURIS, G. Addressing dilemmas and tensions in inclusive education. *In*: LINGARD, B.; SELLAR, S.; LEWIS, S. **Oxford research encyclopedia of education**. Documento eletrônico: Oxford Research Encyclopedias, 2017. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-154>. Acesso em: 25 dez. 2021.

OLIVER, M. **Social work with disabled people**. Londres: Macmillan Education, 1983.

PACHECO, M. P. F. Honneth e a pulsão: sobre as razões e as consequências para a crítica social da rejeição honnethiana à pulsão de morte freudiana. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, p. 78-85, 2016.

PARMENTER, T. R. Intellectual disabilities-quo vadis. *In*: ALBRECHT, G. L.; SEELMAN, K.; BURY, M. **Handbook of disability studies**. Thousand Oaks: Sage, 2001. p. 267-296.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; DOS SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 25-42.

PETHERBRIDGE, D. **The critical theory of Axel Honneth**. Lanham: Lexington Books, 2013.

PIPPIN, R. B. On Hegel's claim that self-consciousness is "Desire Itself" ("Begierde Überhaupt"). *In*: IKAHEIMO, H.; LAITINEN, A. **Recognition and social ontology**. Leiden and Boston: Brill, 2011. p. 53-83.

PIRRIE, A.; HEAD, G. Martians in the playground: researching special educational needs. **Oxford Review of Education**, Londres, v. 33, n. 1, p. 19-31, 2007.

PLACER, F. G. Identidade, diferença e indeferência: o si mesmo como obstáculo. *In*: LARROSA, J.; LARA, N. P. D. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 135-151.

QUANTE, M. The pure notion of "recognition": reflections on the grammar of the relation of recognition in Hegel's Phenomenology of spirit. *In*: AM BUSCH, H.-C. S.; ZURN, C. F. **The philosophy of recognition: historical and contemporary perspectives**. Lanham: Lexington Books, 2010. p. 89-106.

RANCIÈRE, J. **The Philosopher and His Poor**. Durham; Londres: Duke University Press, 2003.

RAPLEY, M. **The social construction of intellectual disability**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

REINDAL, S. M. A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? **European Journal of Special Needs Education**, Londres, v. 23, n. 2, p. 135-146, 2008.

REINDAL, S. M. Redefining disability: a rejoinder to a critique. **Etikk i praksis-Nordic Journal of Applied Ethics**, Trondheim, v. 1, p. 125-135, 2010a.

REINDAL, S. M. What is the purpose?: reflections on inclusion and special education from a capability perspective. **European Journal of Special Needs Education**, Londres, v. 25, n. 1, p. 1-12, 2010b.

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

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RIDDLE, C. A. Defining disability: metaphysical not political. **Medicine, Health Care and Philosophy**, Berlim, v. 16, n. 3, p. 377-384, 2013a.

RIDDLE, C. A. The ontology of impairment: rethinking how we define disability. *In*: WAPPETT, M.; ARNDT, K. **Emerging perspectives on disability studies**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2013b. p. 23-39.

RIX, J. **Must inclusion be special?:** rethinking educational support within a community of provision. Londres; Nova York: Routledge, 2015.

ROBINSON, D.; GOODEY, C. Agency in the darkness: “fear of the unknown”, learning disability and teacher education for inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, Londres, v. 22, n. 4, p. 426-440, 2018.

ROCKMORE, T. **Cognition:** an introduction to Hegel's Phenomenology of spirit. Berkeley: University of California Press, 1997.

SAAVEDRA, G. A.; SOBOTTKA, E. A. Discursos filosóficos do reconhecimento. **Civitas: revista de ciências sociais**, Porto Alegre, v. 9, p. 386-401, 2009.

SAFATLE, V. Espelhos sem imagens: mimesis e reconhecimento em Lacan e Adorno. **Trans/form/ação**, Marília, v. 28, p. 21-45, 2005.

SAFATLE, V. Sobre a gênese psicológica do transcendental: Adorno entre Freud e Kant. *In*: SAFATLE, V.; MANZI, R. **A filosofia após Freud**. São Paulo: Huamnitás, 2008. p. 45-74.

SAFATLE, V. **Grande hotel abismo:** por uma reconstrução da teoria do reconhecimento. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SAFATLE, V. **O circuito do afetos:** corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. **Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual:** Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. Silver Spring: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021. Disponível em: https://www.aaidd.org/docs/default-source/intellectualdisability/12th-ed-twenty-questions-faq.pdf?sfvrsn=a6403421_4 . Acesso em: 25 dez. 2021.

SELF. *In*: HEY, L.; HOLLOWAY, S. **Oxford advanced learner's dictionary**. 19. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 1.403-1.404.

SHAKESPEARE, T. **Disability rights and wrongs revisited**. Londres; Nova York: Routledge, 2014.

SHAKESPEARE, T. **Disability: the basics**. Londres; Nova York: Routledge, 2018.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The social model of disability: an outdated ideology? **Research in Social Science and Disability: Exploring Theories and Expanding Methodologies**, Bingley, v. 2, p. 9-28, 2001.

SIEBERS, T. Returning the social to the social model. *In*: MITCHELL, D. T.; ANTEBI, S.; SNYDER, S. **The matter of disability: materiality, biopolitics, crip affect**. Michigan: University of Michigan Press, 2019. p. 39-47.

SIKES, P.; LAWSON, H.; PARKER, M. Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. *In*: RIX, J. *et al.* **Equality, participation and inclusion 1: diverse perspectives**. Londres; Nova York: Routledge, 2010. p. 240-252.

SIMPLICAN, S. C. **The capacity contract: intellectual disability and the question of citizenship**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2015.

SIMPSON, M. K. From savage to citizen: education, colonialism and idiocy. **British Journal of Sociology of Education**, v. 28, n. 5, p. 561-574, 2007.

SLEE, R. Education and the politics of recognition. *In*: MITCHELL, DAVID **Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives**. Londres; Nova York: Routledge, 2005. p. 139-165.

SLEE, R. Inclusive schooling as an apprenticeship in democracy. *In*: FLORIAN, LANI **The Sage handbook of special education: Two Volume Set**. Los Angeles: Sage, 2014a. p. 219-229.

SLEE, R. Discourses of inclusion and exclusion: drawing wider margins. **Power and Education**, Thousand Oaks, v. 6, n. 1, p. 7-17, 2014b.

SLOTERDIJK, P. **Ira e tempo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

SOBOTTKA, E. A.; SAAVEDRA, G. A. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Civitas: revista de ciências sociais**, Porto Alegre, v. 8, p. 9-18, 2008.

SOLOMON, R. C. **The joy of philosophy: thinking thin versus the passionate life**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SORABJI, R. **Self: ancient and modern insights about individuality, life, and death**. Chicago: The University of Chicago Press, 2006.

STAINTON, T. Reason and value: the thought of Plato and Aristotle and the construction of intellectual disability. **Mental retardation**, v. 39, n. 6, p. 452-460, 2001.

STAINTON, T. Reason's other: the emergence of the disabled subject in the Northern Renaissance. **Disability & Society**, Londres, v. 19, n. 3, p. 225-243, 2004.

STAINTON, T. Reason, grace and charity: Augustine and the impact of church doctrine on the construction of intellectual disability. **Disability & Society**, Londres, v. 23, n. 5, p. 485-496, 2008.

STEKELER-WEITHOFER, P. Recognition of norms and recognition of persons: practical acknowledgment in Hegel's Phenomenology of spirit. *In*: KRIJNEN, C. **Recognition: German idealism as an ongoing challenge**. Leiden; Boston: Brill, 2013. p. 207-234.

STEWART, S. Recognition, identity politics, and the special needs student. *In*: JENLINK, P.; TOWNES, F. H. **The struggle for identity in today's schools: cultural recognition in a time of increasing diversity**. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2009. p. 123-142.

STRAWSON, G. **The subject of experience**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

TAYLOR, C. **Philosophy and the human sciences: philosophical papers. Volume 2**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TAYLOR, C. Inwardness and the culture of modernity. *In*: HONNETH, A. *et al.* **Philosophical interventions in the unfinished project of enlightenment**. Cambridge: MIT Press, 1992. p. 88-110.

TAYLOR, C. The politics of recognition. *In*: GUTMANN, A. **Multiculturalism: examining the politics of recognition**. Nova Jersey: Princeton University Press, 1994. p. 25-73.

TAYLOR, C. **Uma era secular**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

TAYLOR, C. **A ética da autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.

TAYLOR, C. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

TEICHMAN, J. Wittgenstein on persons and human beings. **Royal Institute of Philosophy Supplements**, Cambridge, v. 7, p. 133-148, 1973.

TERZI, L. Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special educational needs. *In*: CIGMAN, R. **Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children**. Londres; Nova York: Routledge, 2006. p. 95-102.

TERZI, L. Cognitive disability, capability equality, and citizenship. *In*: HIRSCHMANN, N. J.; LINKER, B. **Civil disabilities**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2014. p. 186-203.

THIEL, U. Self and sensibility: from Locke to Condillac and Rousseau. **Intellectual History Review**, Londres, v. 25, n. 3, p. 257-278, 2014.

THOMAS, G. Epistemology and special education. *In*: FLORIAN, L. **The Sage handbook of special education: Two Volume Set**. Los Angeles: Sage, 2014. p. 260-269.

THOMAS, G.; LOXLEY, A. **Deconstructing special education and constructing inclusion**. Londres: 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**. Londres and Nova York: Routledge, 1982.

TOMLINSON, S. **A sociology of special and inclusive education**: exploring the manufacture of inability. Londres; Nova York: Routledge, 2017.

UNESCO. **Philosophy**: a school of freedom. Paris: Unesco, 2007.

VASQUES, C. K. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Revista de Educação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 51-59, 2015.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Os desafios da escolarização de sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento. *In*: KASSAR, M.; MELETTI, S. **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**, Belo Horizonte, 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, 2001b.

VEHMAS, S. Discriminative assumptions of utilitarian bioethics regarding individuals with intellectual disabilities. **Disability & Society**, Londres, v. 14, n. 1, p. 37-52, 1999.

VEHMAS, S. Dimensions of disability. **Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics**, Cambridge, v. 13, n. 1, p. 34-40, 2004a.

VEHMAS, S. Ethical analysis of the concept of disability. **Mental retardation**, v. 42, n. 3, p. 209-222, 2004b.

VEHMAS, S. Special needs: a philosophical analysis. **International Journal of Inclusive Education**, Londres, v. 14, n. 1, p. 87-96, 2010.

VEHMAS, S. What can philosophy tell us about disability? *In*: WATSON, N.; ROULSTONE, A.; THOMAS, C. **Routledge handbook of disability studies**. Londres: Routledge, 2012. p. 298-309.

VEHMAS, S. Inclusion, diagnostics, and diversity: ethical considerations. *In*: TRAUSTADÓTTIR, R. *et al.* **Childhood and disability in the Nordic countries**. Londres: Palgrave Macmillan, 2015. p. 51-65.

VEHMAS, S.; MÄKELÄ, P. A realist account of the ontology of impairment. **Journal of Medical Ethics**, Londres, v. 34, n. 2, p. 93-95, 2008.

VEHMAS, S.; MÄKELÄ, P. The ontology of disability and impairment: a discussion of the natural and social features. *In*: KRISTIENSEN, K.; VEHMAS, S.; SHAKESPEARE, T. **Arguing about disability: philosophical perspectives**. Londres; Nova York: Routledge, 2009. p. 42-56.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

WALDRON, J. **God, Locke, and equality: christian foundations in Locke's political thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WALTON, E. **The language of inclusive education: exploring speaking, listening, reading and writing**. Londres: Routledge, 2016.

WARNOCK REPORT. **Special educational needs**. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres: HMSO, 1978.

WARNOCK, M. Special educational needs: a new look. *In*: TERZI, L. **Special educational needs: a new look**. Londres: Continuum, 2010. p. 11-46.

WHITEBOOK, J. Mutual recognition and the work of the negative. **Psyche**, Londres, v. 55, p. 755-789, 2001.

WILLIAMS, R. **Hegel's ethics of recognition**. Los Angeles: University of California Press, 1997.

WILLIAMS, R. Double transition, dialectic, and recognition. *In*: GRIER, P. T. **Identity and difference**: studies in Hegel's logic, philosophy of spirit, and politics. Nova York: SUNY Press, 2007. p. 31-61.

WILSON, J. Doing justice to inclusion. **European Journal of Special Needs Education**, Londres, v. 15, n. 3, p. 297-304, 2000.

WILSON, J. Defining "special needs". **European Journal of Special Needs Education**, Londres, v. 17, n. 1, p. 61-66, 2002.

WINZER, M. A. Confronting difference: a brief history of special education. *In*: FLORIAN, L. **The Sage handbook of special education**: Two Volume Set. Los Angeles: Sage, 2014. p. 55-67.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas/Philosophische untersuchungen**. Tradução de João José R. L. de Almeida. [1953] 2017. Disponível em: <http://www.psicanalisefilosofia.com.br/textos/InvestigacoesFilosoficas-Original.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

WITTGENSTEIN, L. **O livro azul**. Tradução de Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, [1958] 1992.

WRIGHT, D. Downs: **The history of a disability**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

YOUDELL, D. **Impossible bodies, impossible selves**: exclusions and student subjectivities. Dordrecht: Springer, 2006.

ZURN, C. F. Introduction. *In*: AM BUSCH, H.-C. S.; ZURN, C. F. **The philosophy of recognition**: historical and contemporary perspectives. Lanham: Lexington Books, 2010. p. 1-20.

ZURN, C. F. **Axel Honneth**: a critical theory of the social. Cambridge: Polity Press, 2015.