

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE AUTOCOMPREENSÃO NA TEORIA DO
RECONHECIMENTO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eliane de Oliveira Rodrigues

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE AUTOCOMPREENSÃO NA TEORIA DO
RECONHECIMENTO**

por

Eliane de Oliveira Rodrigues

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rodrigues, Eliane de Oliveira
Formação de Professores em Educação Especial:
Possibilidades de Autoconhecimento na Teoria do
Reconhecimento / Eliane de Oliveira Rodrigues.-2012.
90 p.; 30cm

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2012

1. Formação de Professores 2. Educação Especial 3.
Teoria do Reconhecimento I. Trevisan, Amarildo Luiz II.
Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE AUTOCOMPREENSÃO NA TEORIA DO
RECONHECIMENTO**

elaborada por
Eliane de Oliveira Rodrigues

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Cláudio Almir Dalbosco, Dr (UPF)

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dr^a (UFSM)

Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dr^a (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 28 de abril de 2012.

Dedico à APAE de São Gabriel, especialmente a seus alunos, professores e comunidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

... ao professor Amarildo, pelo crescimento proporcionado e pela sabedoria compartilhada;

... aos meus pais, pela presença na ausência e pelo amor incondicional;

... aos meus irmãos, principalmente ao Éder e à Michele, pelo companheirismo eterno. Vocês estão sempre comigo nos bons e maus momentos, amo vocês!

... a toda a minha família, pelo apoio constante;

... ao Douglas, pela paciência nas horas das “crises dissertativas” e pelo amor a mim dedicado;

... em especial, à professora Vitória Romero e à Lídia de Lima, pela amizade singela e pura;

... aos integrantes do GPFORMA, pelo contato humano e intelectual indispensável para a educação;

... em especial, aos amigos Adriana, André, Carline, Cris Ludwig, Denise, Denize, Elisane Rampelotto, Katiuska, Maiane e Tatiana. Obrigada pelas conversas longas, que me acalmaram e me permitiram respirar fundo e continuar;

... aos professores Cláudio, Márcia e Adriana, pela leitura atenta e pelas contribuições essenciais;

... à CAPES, pelo apoio através da bolsa de estudos durante o curso;

... à Universidade Federal de Santa Maria, pela formação ampliada nesses anos e pelas oportunidades de crescimento pessoal, profissional, social e humano.

... e a todos que, de alguma forma, fizeram parte do início, meio e fim desse percurso.

*“Educar os educadores! Mas os primeiros deviam educar-se a si
mesmos! E é para eles que escrevo”.*

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES DE AUTOCOMPREENSÃO NA TEORIA DO RECONHECIMENTO

AUTORA: ELIANE DE OLIVEIRA RODRIGUES

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de abril de 2012.

Este trabalho pretende aprofundar a discussão sobre a Teoria do Reconhecimento e suas possíveis contribuições para a formação de professores em Educação Especial. Visto o intenso debate que se coloca frente às atuais práticas inclusivas, refletimos sobre a compreensão e a autocompreensão do reconhecimento da diferença na formação desses profissionais. A partir das demandas da inclusão, algumas questões orientam esta pesquisa teórica: entre tantos discursos sobre a diferença, o que, efetivamente, entendemos por reconhecimento da diferença? A formação de professores de Educação Especial reduz a diferença em suas práticas ou a amplia de tal forma que não a reconhece pela sua segregação ou fragmentação excessiva? No propósito de encontrar algumas respostas possíveis às reflexões que se impõem, a presente pesquisa tem como objetivo central colaborar, a partir da teoria de Axel Honneth, com uma nova e revisada autocompreensão hermenêutica da formação na área de Educação Especial, a fim de potencializar a autocompreensão docente frente às exigências do reconhecimento social do outro. Com um estudo de cunho bibliográfico, buscamos relacionar, metaforicamente, a história da Educação Especial com o mito de Procrusto e Teseu. Desse modo, percebemos, historicamente, que, ao lançar direcionamentos pedagógicos às pessoas com necessidades educacionais especiais, a Educação Especial cria leitos semelhantes ao de Procrusto. Prova disso está na redundância observável na atual política de Educação Inclusiva advinda da crítica atribuída a essas práticas. Se antes a Educação Especial encurtava a diferença para caber em espaços específicos, hoje, a Educação Inclusiva alarga a diferença para preencher os espaços que lhe foram negados anteriormente. Em largos traços, podemos elencar diferentes *déficits* de reconhecimento no processo do seu acontecer histórico; logo, ao realizarmos uma leitura hermenêutica dos textos históricos e das políticas atuais da Educação Especial/Educação Inclusiva, depreendemos um percurso entre pólos opostos do entendimento da diferença. Nesse sentido, a Teoria do Reconhecimento colabora com a autocompreensão hermenêutica na formação de professores em Educação Especial, no sentido de abrir novos horizontes à compreensão dessa prática.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Especial. Teoria do Reconhecimento.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TEACHERS' FORMATION IN SPECIAL EDUCATION: POSSIBILITIES OF SELF-COMPREHENSION IN THE RECOGNITION THEORY

AUTHOR: ELIANE DE OLIVEIRA RODRIGUES

ADVISER: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Date and Place of Defense: Santa Maria, 28th APRIL, 2012.

This work intends to go deep into the discussion about the Recognition Theory and its possible contributions to the teachers' formation in Special Education. Considered the intense debate which is set before the inclusive current practices, we may think over the comprehension and self-comprehension of the difference recognition in the formation of these professionals. As from the demands of inclusion, some issues guide this theoretical research: among the many discourses about difference, what do we effectively understand by the recognition of the difference? Does the formation of Special Education teachers reduce the difference in their practices or enlarge it in such a way that it is not recognized for its segregation or excessive fragmentation? In the search of some possible answers to reflections which impose themselves, the present research has as its main objective, grounded on Axel Honneth's theoretical view, to collaborate providing a new and revised hermeneutical self-comprehension of the formation in the Special Education area in order to potentialize the self-comprehension of teaching before the demands of the social recognition in others. Within a bibliographic study, we try to metaphorically relate the history of Special Education to Procrustes and Theseu's myth. Thereby, we historically notice that, upon launching pedagogical directions to people who have special educational needs, Special Education fosters situations which are similar to Procrustes'. A proof of it lies in the observable redundancy in the current policy of Inclusive Education arising from the criticism assigned to these practices. If before, Special Education shortened the difference to have room in particular spaces, nowadays, Inclusive Education expands the difference to fulfill the blanks which were previously denied. In wide lines, we can list different deficits of recognition in the process of its historical happenings; therefore, while performing a hermeneutical reading of the historical texts and current policies of Special Education/Inclusive Education, we define a route between the extreme poles in the understanding of the difference. In this sense, the Recognition Theory cooperates with the hermeneutical self-comprehension in the teachers' formation in Special Education in order to open new horizons to that practice understanding.

Keywords: Teachers' Formation. Special Education. Recognition Theory

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DÉFICITS DE RECONHECIMENTO 10

- 1.1 Apresentação do tema..... 10
- 1.2 De que diferença estamos falando?..... 16
- 1.3 Abordagem metodológica..... 20
- 1.4 Reconhecimento e o giro hermenêutico da Teoria Crítica..... 22
- 1.5 Hermenêutica e formação 27
- 1.6 Horizontes do caminho investigativo 31

CAPÍTULO II - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL DO OUTRO..... 35

- 2.1 O Reconhecimento na tradição da Teoria Crítica 36
- 2.2 Reconhecimento, intersubjetividade e conflito 38
- 2.3 Racionalidade e formação de professores: contribuições da Teoria do Reconhecimento 43

CAPÍTULO III - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE ESTREITAMENTO E AMPLIAÇÃO DO CAMPO DA DIFERENÇA 46

- 3.1 A metáfora de Procrusto e Teseu na visão mítica da diferença 48
- 3.2 A formação do Educador Especial no leito de Procrusto 52
- 3.3 Idas e vindas: história de um campo de saber denominado Educação Especial 54
- 3.4 Inclusão ou Exclusão: Novos e diferentes saberes ou mesmidade revestida e esvaziada? 56
- 3.5 O professor de Educação Especial e a Educação Inclusiva..... 58
- 3.6 Educação Especial (Deficiência) X Educação Inclusiva (Diversidade): Quem fica com o reconhecimento da diferença? 62

**CAPÍTULO IV - TEORIA DO RECONHECIMENTO:
CONTRIBUIÇÕES PARA REPENSAR A DIFERENÇA NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL 68**

4.1 A metáfora do Senhor e Escravo na visão da diferença 70

**4.2 A formação da área de Educação Especial na Luta do Senhor e do
Escravo 73**

4.3 Conceito de formação e abertura pedagógica à diferença 74

**4.4 Reconhecimento da diferença: responsabilidade somente escolar?
79**

CONSIDERAÇÕES FINAIS: 84

REFERÊNCIAS 88

Capítulo I

Formação de Professores em Educação Especial: déficits de reconhecimento

1.1 Apresentação do tema

O contexto social em que vivemos, de reivindicação dos processos de reconhecimento da diferença, leva-nos, incessantemente, a buscar o reconhecimento do Outro, da alteridade e do diferente, do que, historicamente, era considerado oposição em relação aos padrões sociais e culturais impostos. A atualidade dos debates sobre reconhecimento sugere saídas para a minimização das exclusões causadas pelos padrões estabelecidos, criam-se assim esferas sociais e políticas para responder às exigências dos “diferentes”. No entanto, o que agora parece evidente pelas atuais condições sociais e políticas inclusivas, para Charles Taylor (1998) nada mais é do que uma “necessidade humana vital”, ou seja, que reconhecer socialmente o outro é uma esfera básica do desenvolvimento social e humano.

Ao ingressar no ensino médio, optei pela formação no Curso Normal, iniciando assim minha formação como professora. Durante o desenvolvimento do curso, participei de muitas atividades que envolviam práticas pedagógicas. Em um trabalho sobre as Modalidades de Ensino, para uma das disciplinas do curso, fiz uma pesquisa sobre a Educação Especial, fato esse que despertou meu interesse para a área. No último ano do curso, a professora de Didática que trabalhava na APAE de minha cidade, convidou-me para fazer um estágio voluntário naquele espaço. Por isso, a temática de discussão deste trabalho evidencia um contato com o tema iniciado desde o ensino médio e continuado na graduação em Educação

Especial – CE/UFSM. Ao ingressar no Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPFORMA (CNPq), minhas primeiras reflexões tiveram o intuito de relacionar e de fazer as possíveis conexões entre as contribuições da Filosofia da Educação para a formação inicial que estava em andamento. Nas primeiras reflexões junto ao grupo de pesquisa, as discussões relacionadas à alteridade sempre me envolveram e proporcionaram um maior entendimento e compreensão da diferença. Em contraponto, percebia um grande descompasso entre tais discussões e a formação teórica na graduação, ou seja, um descompasso entre as discussões filosóficas da Filosofia da Educação e minha área de formação. Esse descompasso se ampliava quando, principalmente, as práticas do professor de Educação Especial eram pensadas pelo viés de intervenções, testagens e outras formas desconexas das teorias mais amplas sobre a diferença e sobre o papel do professor nesse contexto.

A história do reconhecimento da diferença, entendida pelos pressupostos da formação inicial em Educação Especial, sempre esteve relacionada à institucionalização dessa área, na preocupação com os historicamente excluídos. Se olharmos para os seus fundamentos e para o estudo da sua história, nos deparamos com diversas conexões entre a inclusão e o lugar dos sujeitos, o que significa que a história e os fundamentos da Educação Especial se fundiram pela inclusão em um lugar fixo. Nesses estudos, percebi que o contexto de entendimento e de reconhecimento da diferença na formação inicial se dava pela localização da diferença e sua institucionalização. Os méritos desses primeiros passos de reconhecimento da diferença pela educação, mais especificamente pela Educação Especial, são inegáveis, de modo que se torna fundamental a consideração de um novo fundamento, visto que a particularização, a fragmentação e a exacerbação do culto às diferenças leva-nos cada vez mais ao particular, ao local, ao singular, sem deixar-nos indícios de uma unidade dentro da pluralidade existente. Por isso, urge voltar o entendimento para uma dimensão mais ampla, que possa abranger a articulação do todo e das partes no enfrentamento da questão das diferenças.

Para refletir sobre o reconhecimento da diferença neste trabalho, utilizaremos a Teoria do Reconhecimento do Outro de Hegel, mediada pela compreensão crítica de Axel Honneth. A estrutura das relações sociais de reconhecimento, segundo Honneth, passa por três formas: a primeira se refere às relações primárias (amor,

amizade) que permite a constituição da autoconfiança; a segunda, refere-se às relações jurídicas (Direito), formadora do autorrespeito, e por sua vez, a terceira, trata da comunidade de valores (solidariedade) que constroem a autoestima. Com a constituição dessas três formas de reconhecimento, os conflitos nas relações entre os indivíduos podem surgir justamente quando se sentirem desrespeitados em uma dessas esferas. Passar pela experiência de desrespeito motiva os sujeitos a uma *luta por reconhecimento*, que se projeta nas resistências sociais, nos conflitos, protestos, etc. A Teoria do Reconhecimento, na visão de Axel Honneth, apresenta essa estrutura normativa, para assim explicar os conflitos que surgem quando essas esferas são violadas.

Desse modo, o objetivo central desta pesquisa é colaborar, através da teoria de Axel Honneth, com uma nova e revisada autocompreensão hermenêutica da formação na área de Educação Especial. O trabalho busca, como objetivos específicos, compreender de que maneira o reconhecimento da diferença é entendido na formação de professores em Educação Especial e como é possível potencializar a autocompreensão docente frente às exigências do reconhecimento social do outro. Para Honneth, a importância do reconhecimento do outro é a base para as relações sociais, base por meio da qual buscamos a valorização da relação intersubjetiva segundo essa compreensão que ficou esquecida nos processos formativos de professores.

Ao aprofundarmos a discussão, faremos uso compreensivo do recurso metafórico, que entendemos ser um aporte teórico necessário e produtivo à formação de professores em Educação Especial, comparando a negação do reconhecimento com a narrativa mitológica de enfrentamento entre o herói Teseu e o leito do monstro Procrusto. Esse mito aponta para as desmedidas no reconhecimento do outro, uma vez que, para caber no leito de Procrusto, o monstro ora encurtava ora ampliava as suas vítimas. Podemos relacionar, comparativamente, essa situação com os processos de reconhecimento que a formação de professores vem realizando historicamente na Educação Especial. A história da humanidade é perpassada por diversos tensionamentos extremados a respeito das concepções da diferença, desencadeando perspectivas de entendimento que repercutem hoje nas práticas educativas. E, assim, também as patologias sociais da racionalidade docente se configuram na redução da diferença em suas práticas, no caso da

escola, através da adoção de salas ou escolas especiais para os deficientes, ou na ampliação das mesmas por intermédio da proposta de uma educação massivamente inclusiva. Por isso, a dúvida que se coloca nesse contexto é: como reconhecer a diferença sem transformá-la em estereótipo, pelo seu encurtamento em demasia ou pela sua ampliação infinita? Será possível sair dessa compreensão mitológica e adentrar em um novo universo no qual esse reconhecimento não seja negado? Como a Teoria do Reconhecimento de Hegel, mediada pela compreensão contemporânea de Honneth, pode surgir como uma atitude positiva para potencializar uma nova compreensão da diferença na formação de professores na Educação Especial?

Na tentativa de equacionamento dessas questões, pretendemos primeiramente, neste trabalho, fazer a apresentação do tema, dos problemas de pesquisa, bem como das discussões do que compreendemos como diferença e reconhecimento da diferença. No primeiro capítulo, apresentaremos ainda a abordagem metodológica baseada na hermenêutica filosófica e como foi feita a escolha dos textos e dos documentos legais atuais de que a pesquisa se serve no panorama da Educação Especial no Brasil, bem como a discussão sobre como o conceito de reconhecimento colaborou no giro hermenêutico da Teoria Crítica. Ao lançar-se nessa virada hermenêutica do reconhecimento, a Teoria Crítica renova-se no cenário intelectual, para assim inserir-se nos debates sobre as injustiças sociais. Ao compreender o núcleo normativo do reconhecimento, a Teoria Crítica ressignifica-se hermeneuticamente e, nas atuais condições de luta por reconhecimento, retoma um espaço importante de reflexão sobre as patologias sociais das injustiças sociais, contribuindo, assim, com novas perspectivas para a formação de professores. Acreditamos que as possibilidades de autocompreensão docente que a hermenêutica proporciona, a partir da relação entre a história e a linguagem, possam descortinar novos horizontes compreensivos para essa formação. Nesse mesmo caminho, traçamos as ligações entre hermenêutica e formação e o porquê de o conceito de *Bildung* colaborar para as críticas a serem incorporadas frente às atuais realidades formativas da Educação Especial/Educação Inclusiva.

No segundo capítulo, faremos um resgate conceitual do reconhecimento, bem como sua inserção nas discussões da Teoria Crítica, a fim de esclarecer as

contribuições da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. No primeiro momento, as justificativas apresentadas por Honneth, para a inserção do debate do reconhecimento na Teoria Crítica, demonstram a necessidade de apresentarmos, nesse capítulo, um aprofundamento das estruturas do reconhecimento. Abordando, assim, a normatividade da Teoria do Reconhecimento, pensamos poder entrelaçar nos posteriores capítulos a forma como essas esferas são efetivamente inseridas na formação de professores.

No terceiro capítulo, proporemos uma retomada histórica da formação de professores de Educação Especial pela metáfora-guia do leito de Procrusto. Para contextualizar os problemas de pesquisa, valer-nos-emos dos mitos de Procrusto e Teseu, a fim de evidenciar o que denominamos de déficit de compreensão da formação no reconhecimento da diferença na área de Educação Especial. Pretendemos salientar aqui os tensionamentos extremados da formação desses professores, cujos relatos evidenciam que os considerados “diferentes”¹ sempre tiveram espaços educacionais separados do ensino regular. Para isso, a formação de professores necessitava criar cursos de especialistas para a Educação Especial, criando seus leitos, seus limites, a partir dos quais delimitava quem fazia parte ou não de tais espaços. Com a democratização² da educação e com a adoção das políticas inclusivas, a formação em Educação Especial sofre novas consequências em suas atuações, uma vez que a preocupação passou de um extremo a outro, dado que o objetivo não é mais excluir o diferente do convívio dos demais e, sim, maximizar a sua inclusão. Assim, a normatividade da Teoria do Reconhecimento pode ser um aporte racional para se pensar sobre essa formação, salientando as patologias que envolveram esse processo, de modo a possibilitar novas

¹ Utilizamos esse termo baseados no que Bianchetti (1998) denomina como ‘considerados deficientes’. Pensamos que tal termo salienta a compreensão de que a diferença somente se caracterizou pelas pessoas com necessidades educacionais especiais. Na formação de professores, esses sujeitos aparecem como pessoas que mereciam professores especialistas, pois eram “diferentes” (diferentes como sinônimo de deficiência), fato que evidencia uma concepção equivocada de que, fora dos contextos educacionais especializados, não houvesse presença da diferença.

² Para Zizek, “desde a Grécia Antiga, temos um nome para a intrusão dos excluídos no espaço político-social: democracia. A questão, hoje, é se ‘democracia’ ainda é um nome adequado para essa explosão igualitária (2011, p. 89)”. No entanto, o elo que se convencionou estabelecer entre inclusão e democracia é um dos principais alicerces da construção de políticas escolas inclusivas. Posteriormente, vamos retomar o debate exclusão/inclusão para compreender de que modo o processo origina uma compreensão superficial e aligeirada da exclusão.

compreensões do que historicamente foi vivido. Abordamos, assim, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, indicando algumas considerações relacionadas ao conceito de diferença/diversidade e salientando que tais denominações da atualidade podem trazer novos saberes ou se revestir de outros discursos para serem realizadas as mesmas práticas. Nesse contexto, não podemos deixar de fora a discussão entre inclusão/exclusão e de que modo esse embate interfere no aligeiramento da formação de professores de Educação Especial em prol das exigências da época.

Por fim, no quarto capítulo, desenvolveremos a metáfora do Senhor e do Escravo como uma visão racional do reconhecimento da diferença. Nesse capítulo, destacamos o *déficit* de reconhecimento que acontece com a formação em Educação Especial a partir de uma teoria filosófica que está sendo retomada cada vez mais no contexto de discussão dos problemas de inclusão social da diferença³. Salientamos a importância de uma justa medida que emerge da problematização da Teoria do Reconhecimento, já que o exemplo da metáfora do Senhor e do Escravo indica algumas desmedidas nos processos históricos de reconhecimento da diferença. Apostamos que a compreensão do conceito de formação na perspectiva crítica, com o apoio da hermenêutica, problematiza a formação de professores de Educação Especial na atualidade. Nesse sentido, a Teoria do Reconhecimento torna-se colaboradora, ao possibilitar a compreensão da normatividade implícita nas relações sociais e das causas das lutas por reconhecimento. Além de enfatizar as desmedidas no processo de reconhecimento na formação de professores, a teoria em questão indica, a partir da estrutura do reconhecimento, a existência de outras esferas responsáveis pelo reconhecimento para além da ambiência escolar.

Apostamos, desse modo, como já salientado, na Teoria do Reconhecimento como aporte importante para a compreensão da diferença na formação de professores em Educação Especial. Ao receber apoio interpretativo da hermenêutica, resgatamos o conceito de formação e, assim, pensamos na Educação Especial como uma área de saber responsável pelo estudo crítico e comprometido com a formação. Acreditamos que, superadas as desmedidas no

³ Ver mais em: GARCÊZ, R. L. O; MAIA, R. C. M. Lutas por Reconhecimento dos Surdos na internet: Efeitos Políticos do Testemunho, 2009. No campo de discussão específico da Filosofia da Educação no Brasil encontramos produções de Cláudio Dalbosco, Amarildo Luiz Trevisan, Hans-Georg Flickinger, entre outros.

reconhecimento da diferença, a partir da sua autocompreensão e das contribuições da Teoria do Reconhecimento, a Educação Especial adquire um potencial crítico para estabelecer debates mais qualificados sobre a atualidade da Educação Inclusiva.

1.2 De que diferença estamos falando?

A abordagem sobre o reconhecimento da diferença suscita algumas dúvidas, como, por exemplo, sobre qual é o ponto de vista que este trabalho assume no entendimento da diferença e do reconhecimento da diferença na formação de professores em Educação Especial. Supostamente, não teremos aqui as respostas claras e objetivas do que seria a diferença, tal como requer uma definição das ciências exatas. Ao tomarmos como linha de frente a perspectiva de que a diferença não pode ser apreendida, dominada e dita, estaríamos, para outras perspectivas de entendimento, enclausurados em um labirinto sem saída. Nessa situação em que nos colocamos, buscamos na leitura hermenêutica as possibilidades de compreender o que é a diferença, sem deixá-la sufocada em uma definição pura e simples, mas, sim, relacionando-a em sua historicidade e sua compreensão através da linguagem.

A diferença com que propomos pensar o reconhecimento já foi denominada de diversas formas, tais como: loucos, incapazes, excepcionais, deficientes, portadores de deficiência, anormais, pessoas portadoras de necessidades especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros. Todas essas denominações fizeram parte do vocabulário que se convencionou chamar de diferença; porém, com o auxílio da Filosofia, propomos pensar como essa diferença, enquanto “alteridade, isto é, a característica de ser outro” (GALLO, 2005, p. 214), pode ser reconhecida como intrínseca dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao pensarmos o ato de educar e de aprender, estaríamos abrindo outras possibilidades de pensar a educação pelo viés de que educar é trabalhar com a

imprevisibilidade, podendo afirmar que é no mínimo arriscado definirmos o que é a diferença, já que trabalhar com a diferença é trabalhar com o indizível, com o que escapa à sede dominadora e metódica do cientificismo. Como salienta Gallo, “a aventura do incontrolável; a ‘verdade’ que se lhe escapa entre os dedos. Aí está o terror para a escola-máquina-de-Estado⁴: pois, por mais que o espaço seja estriado pelos jogos de poder, há poderes contrários, há alisamentos, frutos de ações individuais e coletivas que traçam suas linhas de fuga” (2005, p. 220). É nesse escapar, nessa fuga, que a diferença se manifesta, incômoda e atormentando a mesmidade.

Deixamos claro, aqui, que o interesse pela diferença liga-se, portanto, com a formação de professores voltada à Educação Especial, uma vez que as pessoas com necessidades educacionais especiais foram delegadas a professores especialistas por serem consideradas “diferentes”/deficientes. O reconhecimento da diferença nessa lógica criou espaços diferenciados para os que não aprendiam dentro dos padrões de cada época, assemelhando-se com os leitos utilizados por Procrusto⁵. O ângulo mítico de compreensão da diferença desencadeou historicamente uma representação de que se necessitava buscar a igualdade entre os homens, e de que os ambientes de convivência determinariam a relação entre os considerados iguais.

É sabido, historicamente, que as pessoas com necessidades educacionais especiais foram consideradas pessoas “diferentes”. Nesse caso, a diferença foi vista pelos olhos da cientificidade, já que ser diferente não estava em um nível de discussão filosófica, mas, sim, orgânica e clínica. Ou seja, a diferença foi encarada como deficiência⁶ de algo considerado normal. Essa cientificidade da racionalidade moderna, no que tange ao desenvolvimento da ciência, revela em Bacon o entusiasmo “pela capacidade humana dominadora em relação à natureza. O saber

⁴ Essa definição do autor refere-se à escola moderna, que aqui ele nomeou de escola-máquina-de-Estado.

⁵ Esse mito será trabalhado com maior profundidade no capítulo III. Apesar disso, já na introdução salientamos de que maneira ele servirá de metáfora para nossas discussões.

⁶ Claro que poderíamos também discutir gênero, raça e tantas outras formas de pensar quem seriam os diferentes, no entanto nosso enfoque parte para a diferença delegada como deficiência aos alunos da Educação Especial.

não é contemplação, mas guia da ação. ‘*Saber é poder*’ e o homem sabe quando interroga, observa a natureza” (HERMANN, 1996, p. 18), e é esse saber-poder que permite à ação dominadora explicar todas as coisas que estão à sua volta na sociedade.

A explicação do saber-poder, da razão instrumental, da unidimensionalidade da razão, explica porque a deficiência, muitas vezes, foi considerada como diferença, afinal, o que escapa e não é dominado, de alguma forma, será dito e pensado pelo viés unificador e esclarecedor da razão. No olhar que a Medicina traçou para o que seria a diferença/deficiência, temos como definição um conceito relacionado ao organismo disfuncional como aquilo que

diz respeito a uma anomalia da estrutura ou da aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, seja qual for a sua causa; em princípio, a deficiência constitui uma perturbação do tipo orgânico ((UNESCO, 1981, p. 32, apud MAZZOTTA, 2005, p. 14).

Essa perturbação orgânica reflete-se na perturbação social, que representa a existência da diferença/deficiência, principalmente quando o esclarecimento científico não chegou para todos. Talvez, em alguns lugares remotos e menos informados acerca dos estudos sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais, ainda presenciemos o reconhecimento deficitário, sem nem ao menos se compreenderem a existência e as causas da diferença/deficiência. Em determinados espaços, a diferença/deficiência também está presa às explicações religiosas e àquelas vinculadas à ideia de cura das imperfeições originadas do pecado, ou vemos ainda, quando essas informações científicas já foram esclarecidas, uma adesão direta na qual não se levam em consideração as possíveis limitações dessas definições. Percebemos, com isso, a importância de pensarmos de forma crítica e hermenêutica tais questões, para assim ampliar as possibilidades de compreensão da diferença, uma vez que desse modo acreditamos que se ampliem as possibilidades de entendimento da razão, sem definir ou determinar um único caminho para tal compreensão.

Pensar este trabalho, a partir das contribuições da Teoria Crítica e da hermenêutica, implica em pensarmos de que modo ambas se relacionam e de que maneira podem contribuir para a compreensão da diferença. Na primeira versão da

Teoria Crítica, principalmente discutida por Marcuse e Horkheimer, essa relação aparecia como um movimento em que a Teoria Crítica buscava encontrar suas condições de possibilidade e necessidade, precisando assim de uma hermenêutica de compreensão, aliada à “preocupação ‘revolucionária’ de que ‘não se trata de interpretar , mas de transformar ‘o mundo’” (HOWARD, 1994,p. 54). Desse modo, ao pensar na relação entre a hermenêutica e a Teoria Crítica no contexto da primeira geração, especificamente Marcuse e Horkheimer, dava-se principalmente uma como relação de inclusão. Segundo Howard:

A hermenêutica explica as condições de receptividade que fundamentam a necessidade de asserções particulares, cuja possibilidade é apontada pela teoria crítica. A teoria crítica permanece como o pólo político cuja tarefa é a articulação da particularidade; a hermenêutica fornece o complemento filosófico, cuja universalidade garante que essa política seja fundamentada. A sua relação é, portanto, uma relação de inclusão; só fica excluído o marxismo economicista - aceito pela primeira geração da teoria crítica-, o qual nega a imanência da questão política à sociedade civil. Inclusão não é identidade. Cada abordagem tem seu lugar e domínio legítimos. Essa limitação transforma a natureza, tanto da hermenêutica quanto da teoria crítica. Nenhuma delas pode fazer as alegações totalizantes que sua formulação filosófica sugere. Em vez disso, cada uma se torna um momento metodológico no interior de uma teoria da modernidade que transforma a ambas. (HOWARD, 1994, p.59)

Porém, no contexto do giro hermenêutico, a Teoria Crítica adentra na categoria do reconhecimento e coloca o Outro como categoria chave da pesquisa social. Se na primeira geração a tarefa da pesquisa social era questionar o porquê de a classe operária não ter cumprido sua função (HOWARD, 1994), na atualidade podemos pensar que a tarefa da pesquisa social está preocupada com os processos de reconhecimento da diferença, uma vez que o Outro tornou-se essa categoria central. Nesse caso, a posição do outro e a linguagem tornam-se importantes para este trabalho, na tentativa de pensar os processos sociais de formação.

A forma como historicamente se catalogou a deficiência só demarcou quem seriam os iguais e sobre quem estaria o “peso social” de ser diferente, já que a diferença é o que perturba qualquer estabilidade e certeza de si mesmo. No entanto, em nosso entendimento, é justamente a presença do outro, a perturbação que o outro causa que possibilita apontar nossa fragilidade e incompletude, abrindo-nos para novas perspectivas e novos horizontes que a diferença proporciona. O fato de ela desestabilizar e nem ao menos possibilitar que possamos modificá-la, permite

que reconheçamos nossa incapacidade de dominar a tudo e a todos e, dessa forma, sem simplesmente definir ou alocar, permite-nos tão somente reconhecer a diferença.

1.3 Abordagem metodológica

O tema central desta pesquisa gravita em torno da apropriação da Teoria do Reconhecimento de Honneth, a fim de repensar os caminhos adotados nos processos de formação de professores da Educação Especial no contexto da diferença. Para isso, utilizamos a abordagem crítica da *hermenêutica* como abordagem metodológica de interpretação e compreensão de alguns dados da história e da atualidade da formação em Educação Especial. Desse modo, como salienta Hermann, “a possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecidas para si mesma suas bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico” (2002, p. 83). Para a compreensão dessa formação, utilizaremos a análise da construção da Educação Especial como campo de saber e as políticas atuais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como já foi dito neste trabalho, nossa fonte de reflexão se apoia na Filosofia da Educação. A história da Educação Especial, entretanto, mostra-nos que pouco ainda está sendo produzido na relação Filosofia da Educação e Educação Especial, e, por isso, empreendemos nossa pesquisa de modo a preencher de alguma maneira essa lacuna com o apoio da hermenêutica e, por meio da linguagem, compreender os processos que foram construindo a formação em Educação Especial para, assim, relacionar as contribuições da Teoria Crítica de Honneth e a ideia do reconhecimento nesse processo.

Gadamer, no prefácio à 2ª edição de seu livro, *Verdade e Método* (1997), tenta explicar a seguinte frase: “o ser que pode ser compreendido é a linguagem” (p. 24). Para iniciarmos este trabalho de compreensão da formação, partimos do campo da linguagem, pois como Gadamer ao explicar a frase acima citada, salienta:

ela não significa o domínio absoluto da compreensão sobre o ser, mas pelo contrário, ela diz que o ser não é experimentado onde algo pode ser construído por nossas próprias mãos e que nessa medida seria concebido, mas lá onde aquilo que acontece pode ser meramente compreendido (p.24).

Sem a pretensão de dominarmos a compreensão da formação na totalidade através da linguagem, pois, como salienta Hermann, “nunca esgotaremos a totalidade do sentido da educação” (2002, p.10), a linguagem nos permite compreender a formação no momento em que ela sofre os mais diversos aligeiramentos (na atualidade), lá onde a Educação Especial se estabeleceu como campo de saber ou lá, talvez, onde ela se reveste de outro nome. Mais uma vez, acreditamos na hermenêutica como um caminho da compreensão docente, já que ela “tem como objeto fundamental o problema do compreender como algo já sempre dado e objeto de amplas análises históricas” (STEIN, 2008, p. 144).

No primeiro momento da pesquisa, buscamos questionar de que maneira o reconhecimento da diferença surge no panorama teórico e como é pensado a partir da formação na área da Educação Especial, evidenciando as possíveis patologias sociais que envolvem esse processo. A racionalidade docente, permeada por sua historicidade, é pensada aqui como uma construção social influenciada por esse contexto, sofrendo as mais comuns anomalias de compreensão. Na sequência do estudo, buscamos compreender de que maneira chegamos à atual política de inclusão escolar e quais são suas consequências para a compreensão do que é a Educação Especial hoje, no contexto brasileiro, e se ela consegue realizar o reconhecimento da diferença. A estranheza (condição atual em que nos encontramos) e a familiaridade (tradição), fatores imprescindíveis para a hermenêutica, possibilitaram, nesse momento, compreender como os preconceitos podem ser fontes atuantes no entendimento do reconhecimento da diferença na formação de professores de Educação Especial.

1.4 Reconhecimento e o giro hermenêutico da Teoria Crítica

Buscamos nessa teoria seu grande potencial denunciador e esclarecedor das aporias da razão, que, para além de descrever o funcionamento social, possibilita a sua compreensão. Nesse viés, a Teoria Crítica colabora para a compreensão das patologias sociais da contemporaneidade e, nesse sentido, pode auxiliar também na compreensão dos limites da experiência do reconhecimento da diferença no campo da Educação Especial.

Vinculada ao Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1924, a Teoria Crítica surgiu após Horkheimer assumir a direção do Instituto e propor um grande programa interdisciplinar baseado principalmente nas obras de Hegel e Marx. Posteriormente, a corrente do pensamento crítico tomou outros contornos teóricos, sem deixar de lado suas primeiras formulações. Contudo, foram sendo criadas novas configurações, procurando sempre acompanhar criticamente o desenvolvimento da sociedade capitalista. Confundida com a denominação de Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica, no entanto, “designa um campo teórico muito mais amplo do que simplesmente essa configuração histórica que ficou conhecida como ‘Escola de Frankfurt’⁷”, segundo Nobre (2003, p. 8).

Logo, incluir o estudo de Honneth na sequência de teóricos críticos é inevitável. Tendo sido assistente de Habermas de 1984 a 1990, Honneth hoje atua como diretor do Instituto de Pesquisa Social e todas as suas obras têm como base as contribuições da Teoria Crítica. Nobre aponta que, do mesmo modo que Habermas tenta apontar os déficits de Adorno e Horkheimer, Honneth tenta “mostrar que a solução de Habermas para essas aporias se fez ao preço de novos problemas” (2003, p. 10). Honneth apresenta o esquecimento do conflito como um déficit sociológico da Teoria Crítica, ao passo que Habermas, em seu diagnóstico, somente alarga a racionalidade e de fato não resolve a origem anterior do problema, ou seja, continua pensando a sociedade por meio de dois pólos – mundo sistêmico e mundo vivido – sem apontar um médium entre eles (NOBRE, 2003). Honneth vê na

⁷ Conforme salienta Nobre (2003), a Escola de Frankfurt surgiu somente em 1950, quando o Instituto retornou à Alemanha devido a seu deslocamento para outros países durante o regime nazista. Assim, somente alguns dos pensadores ligados à Teoria Crítica fazem parte da expressão Escola de Frankfurt.

ação social a possibilidade mediadora entre esses dois mundos, e o conflito como uma das estruturas da intersubjetividade.

O conceito de reconhecimento, conforme salienta Holmes (2009), estabelece um giro hermenêutico (giro ao reconhecimento) na compreensão da Teoria Crítica. Esse giro acontece devido à busca de uma normatividade para a teoria social iniciada por Habermas e Appel, e continuada pela apropriação da Teoria do Reconhecimento. Holmes (2009) apresenta essa transformação hermenêutica como um processo que levaria a Teoria Crítica a novos horizontes frente as lutas sociais por reconhecimento. O autor evidencia que a evolução social se dá, como pensa Honneth, pela luta por reconhecimento, sendo que ela seria o motor das transformações sociais (HOLMES, 2009, p. 132). Porém, mesmo sendo Hegel o grande referencial desse movimento filosófico, a força de transformação não foi suficientemente percebida anteriormente pelas discussões da Teoria Crítica. A insuficiência se deu devido à ideia de que o reconhecimento ainda estaria preso à busca por conservação, fato que Honneth tenta retirar do que historicamente foi construído sobre o reconhecimento.

Essa lógica baseada na conservação foi apontada por Habermas como uma visão derrotista que a teoria social tem do potencial humano de realização (HOLMES, 2009, p. 132). A razão instrumental, denunciada por Adorno e Horkheimer, traz à sociedade uma limitação de autorrealização, o que afetaria todos os processos de integração e evolução social. Habermas, porém, aponta saídas para tal situação e vê, dentro das relações intersubjetivas, possibilidades de efetivação de sua teoria do discurso. A razão comunicativa se apresenta, assim, como uma alternativa para a teoria social, até então não trabalhada por seus antecessores. Honneth vê nas lutas sociais a condição moderna de integração social, percebendo, entretanto, alguns pontos diferentes de Habermas. Embora concorde com o diagnóstico de que a Teoria Crítica tenha uma “tendência antinormativista”, percebida pelo fato de somente apontar as patologias sociais sem se deter num núcleo normativo,⁸ para as relações entre os sujeitos, Honneth amplia

⁸ O debate sobre a normatividade, neste trabalho limitou-se às discussões que Holmes (2009) fez acerca do giro hermenêutico ao reconhecimento. Portanto, não há aqui um debate grande sobre o que é e como funciona o normativo na teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Porém, cremos ser o conceito de normatividade a peça-chave para compreender as comunidades de valores, pois o

a ideia de normatividade iniciada por Habermas (HOLMES, 2009). Se, para Habermas, as implicações da integração social dependem de fatores externos, para Honneth, a Teoria Crítica necessita ampliar suas discussões no que tange às implicações internas e culturais para seus debates. É no interior das relações de integração social que as construções normativas possibilitam aos sujeitos implicados construir e descreverem eticamente o que causa suas frustrações frente ao não reconhecimento.

Ao contrário da fixação de um critério formal de justificação moral ao estilo habermasiano, para Honneth, o núcleo motivacional das lutas por reconhecimento seriam as experiências, descritíveis teoricamente, que pudessem ser ditas patológicas ou socialmente injustas da perspectiva dos implicados. As expectativas de comportamento infringidas levariam a conflitos morais no mundo social capazes de dar origem a um sentimento de indignação moral articulado na forma de experiências de vergonha e vexação... (Ibid., p.133).

Com efeito, Honneth problematiza o enfraquecimento que a Teoria Crítica sofre na atualidade, devido às mudanças políticas e ao fato de as novas gerações já estarem a par da existência de uma pluralidade de culturas; assim, as explicações das injustiças sociais recorrem a outras correntes críticas. No entanto, para o autor, “prevalece atualmente uma concepção liberal de justiça que utiliza critérios para a identificação normativa da injustiça social, sem o desejo de explicar mais extensamente a estrutura institucional da injustiça, implantando-a no interior de um tipo particular de sociedade” (HONNETH, 2008, p. 390). Na possibilidade de reatualizarmos a Teoria Crítica, pretendemos resgatar suas primeiras contribuições para, assim, buscar alternativas de compreensão do que na atualidade se entende por reconhecimento da diferença.

O potencial subversivo que a Teoria do Reconhecimento apresenta aponta sua relação com a Teoria Crítica, intimamente ligada à sua origem vinculada ao hegelianismo. Honneth (2008), ao tentar atualizar a Teoria Crítica, aponta a influência de Hegel nas construções teóricas de todos os integrantes da Teoria Crítica, o que evidencia sua grande contribuição para os mais diferentes momentos históricos da crítica social.

princípio ético subjacente à teoria do reconhecimento aponta ser nessa comunidade que o núcleo normativo determinará a validade das lutas por reconhecimento.

Do pensamento hegeliano mantém-se, no entanto, sua intuição original da necessidade de supor-se um contexto normativo preexistente como dado primário e original para a prática social e política e, portanto, de uma concepção dialógica de formação da identidade social e cultural (SOUZA, 2000, p 134).

Jessé de Souza (2000) indica, aqui, a normatividade como uma herança hegeliana, a qual Honneth tenta resgatar para pensar melhor as contradições da modernidade e a importância do agir dentro da crítica social. Honneth (2008) acrescenta que, de Hegel a Freud, os teóricos críticos apostam numa história guiada pela razão e suas reflexões salientam as deficiências que surgem na racionalidade humana. Reforçando que Hegel é quem inicia a preocupação com as patologias sociais de sua época, Honneth enfatiza que elas são resultado de uma racionalidade deficiente, traços fundamentais presentes nos teóricos críticos. A ideia hegeliana, contida na historicidade da Teoria Crítica, diz respeito, portanto, ao universal racional que está subjacente às sociedades e que constitui o núcleo ético em que os sujeitos criam acordos para conduzir a vida com sentido (HONNETH, 2008).

O legado da Teoria Crítica fortalece-se a cada contexto histórico, principalmente pela existência dessas contraposições teóricas, que mesmo buscando superar e ampliar o alcance crítico, procura sempre na releitura da própria Teoria Crítica a saída para tais limitações encontradas em seus antecessores. Da mesma forma que Habermas viu os traços comunicativos da *mímese* em Adorno e Horkheimer para fundamentar sua razão comunicativa, Honneth viu em Habermas as possibilidades latentes da Teoria do Reconhecimento quando ele trata do jovem Hegel (NOBRE, 2003).

No entanto, Holmes (2009) destaca as diferenças entre Habermas e Honneth, no que tange à compreensão das bases de pensamento sobre o reconhecimento. Entre a eticidade aristotélica e a filosofia prática kantiana, existe, segundo Holmes (2009, p. 137), um “abismo entre ‘eticidade’ e ‘moralidade’, que podemos traduzir por uma disputa entre convicções liberais universalistas e convicções de inspiração comunitária, denominadas ‘particularistas’”. É justamente por essas duas bases que ambos os autores se distinguem⁹. Uma vez baseado em Kant, quando trata do

⁹ Além das diferenças na compreensão da modernidade, Holmes (2009) destaca as diferenças entre ambos os autores no que tange à integração social. Para melhor compreensão dessas diferenças,

reconhecimento, Habermas está vinculado à ideia de justo. Sustentado na visão hegeliana, Honneth busca na eticidade aristotélica a explicação dos valores que antecedem e, assim, constituem a justiça.

Atento aos riscos de, num contexto pós-metafísico, o conceito de vida boa recair em discursos aligeirados e possivelmente etnocêntricos, o autor salienta a importância da construção de uma eticidade formal que deixe caminhos para a autorrealização. E, nesse caso, o reconhecimento é o médium que constitui tal eticidade no contexto pós-metafísico.

Ela seria, em lugar disso, o resultado de uma ampliação gradativa das possibilidades expressivas dos indivíduos mediante um processo crescente de reconhecimento recíproco entre confrontantes sociais. O reconhecimento seria, assim, o *medium* em que se daria a construção, na modernidade, da eticidade formal (HOLMES, 2009, p. 140).

A Teoria Crítica, neste trabalho, reformulada no atual contexto pela perspectiva da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, reflete, num primeiro momento, uma preocupação com o lugar da diferença nesse processo. Isso nos faz perceber o potencial que ela adquire para compreender a importância de termos um eixo de gravidade para avaliar a ampliação sobre a discussão das diferenças hoje no campo da Educação Especial. Entendemos que a valorização desse conceito nas políticas de inclusão não pode ocorrer ao preço do encurtamento da sua compreensão nas propostas que fragmentam as diferenças em seus diversos aspectos, matizes ou implicações. Cremos que é possível aliar esse movimento à necessidade de repensar uma unidade consensual, que por mínima que seja, pode funcionar como vetor ou horizonte comum de tratamento da questão das diferenças.

necessitaríamos de uma leitura e discussão mais amplas. No entanto, neste momento, limitamo-nos a aprofundar como a normatividade da Teoria do Reconhecimento favorece o giro hermenêutico da Teoria Crítica.

1.5 Hermenêutica e formação

Para ampliar os estudos sobre a história da hermenêutica, buscamos algumas reflexões em Gadamer. Pensamos que a reatualização e o giro hermenêutico da Teoria Crítica, a partir de Axel Honneth, são vitais para a continuidade da crítica social das injustiças de não reconhecimento. Com isso, a contribuição do autor, neste momento, complementaria a discussão sobre o conceito de formação. Embora na própria Teoria do Reconhecimento se pense o desenvolvimento normativo da sociedade, nela estão implícitos os debates da formação, e as reflexões gadamerianas sobre a formação contribuem fortemente para um debate na formação de professores. A ampliação da formação que a Teoria do Reconhecimento indica será central neste trabalho, embora essa ampliação perpassasse a discussão sobre linguagem, historicidade e formação que Gadamer defende e reflete.

Segundo Gadamer (1997), a hermenêutica surge através dos estudos bíblicos e filológicos, no entanto, na modernidade, ela ressignifica-se para atender as exigências da época. Muitos foram os autores que utilizaram a hermenêutica, em diferentes interpretações: desde a mitologia (mito de Hermes¹⁰), Schleiermacher (1768 - 1834), Dilthey (1833 – 1911), Heidegger (1889 – 1976), Gadamer (1900 - 2002), Ricoeur (1903 - 2005) e Habermas, entretanto, aqui, ater-nos-emos às discussões da hermenêutica como a arte de compreender. Para tanto, pela linguagem, pensamos poder construir possibilidades de crítica frente ao compreendido, mais precisamente frente à compreensão da formação de professores em Educação Especial.

Partimos, portanto, da modernidade para mapear como a hermenêutica ressurge na tentativa de se contrapor ao cientificismo unilateral. A hermenêutica filosófica busca encontrar nas ciências do espírito, ou ciências sociais, outra possibilidade de pensar e conhecer a realidade. Nesse sentido, a hermenêutica não é uma metodologia, tal como pensam as ciências duras, mas, sim, a busca de compreender o que são as ciências humanas (HERMANN, 2002). Pensando pela

¹⁰ A figura mítica de Hermes, como Deus do Olímpo, era reconhecida como mensageiro dos deuses gregos pela sua astúcia de compreender mensagens e desejos (Boehr, 2010).

ótica da hermenêutica, a Educação Especial estaria sendo vista para além da lógica científica que demarca sua história por um longo período. Compreender historicamente o que caracteriza e justifica algumas práticas abre um novo horizonte de entendimento dos discursos que foram sendo construídos e que definiram quem é o outro da educação.

A Educação Especial surge no auge do desenvolvimento da Medicina e, desse modo, não escapou aos discursos vigentes desse período. Os trabalhos que envolveram a Síndrome de Down, por exemplo, partiram da hipótese de associar essa síndrome com a classificação étnica, já que os sujeitos nasciam com características de mongóis¹¹. O discurso médico de John Langdon Down, em 1887, apresentava a tentativa de “relacionar seus achados com a teoria de Darwin e com as ideias que circulavam na época no campo da neurologia e frenologia “mapeamento das funções do crânio)” (REILY, 2011, p. 41). A explicação da debilidade mental congênita, implicou a classificação de raças superiores e inferiores, o que mais tarde ofereceu argumentos para práticas eugenistas contra deficientes. Isso apresenta a primeira evidência do quanto a linguagem pode nos auxiliar a compreender o pensamento de uma época. A racionalidade científica trouxe para a história uma via única de acesso à verdade, enquanto que a hermenêutica filosófica

marca sua posição contra um modo exclusivo de ter acesso ao conhecimento, admitindo outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes, é uma racionalidade que conduza a verdade absoluta pelas condições humanas do discurso e da linguagem (HERMANN, 2002, p. 20).

Trabalhando na lógica da compreensão, a hermenêutica permite-nos pensar a partir do que é familiar e do que é estranho, afinal, para “compreender é preciso como que deslocar-se para o lugar do outro e nesse sentido compreender significa

¹¹ O termo mongolóide, é um exemplo de como as pessoas com Síndrome de Down eram (e muitas vez, ainda são) denominadas. Para Reily o texto de Down é um ótimo material para ser discutido na formação de professores de Educação Especial, pois a partir dele podem-se evidenciar “as conotações negativas e preconceituosas de subdesenvolvimento e primitivismo que a palavra carrega, tanto para a criança quanto para as ‘etnias exóticas’ (do ponto de vista europeu) que são sua base de comparação. O texto pode colocar em pauta que a nomenclatura importa, sim, e serve para incitar uma discussão sobre os valores embutidos nos rótulos, e também sobre a história da constituição dos estereótipos na Educação Especial” (2011, p.40-41).

estar por... alguém. Essa alteridade está no sentido da própria palavra compreender e, dessa maneira, a hermenêutica contém, sem necessidade de acréscimos teóricos como apoio central, a questão do diálogo” (STEIN, 2008, p. 133). Nesse campo, situamos-nos frágeis à presença do outro, pelo fato de que é com o outro que linguisticamente nos construímos. A partir do momento em que reconhecemos nossa fragilidade, conseguimos também reconhecer o outro. Por isso a importância da linguagem, já que é a partir dela que podemos nos abrir ao que o outro tem a nos dizer, conforme salienta Hermann: “O conceito de abertura da linguagem e a possibilidade de cada intérprete transcender seu horizonte interpretativo estão embasados na dialética de Hegel, para o qual o reconhecimento do limite é o primeiro nível para transcendê-lo” (2002, p. 40).

De fato, a linguagem permite percebermos nossa finitude e nossa vulnerabilidade de ser no mundo. O compreender, passando pelo cerne linguístico, coloca-nos frente ao outro, pois “nunca temos uma compreensão desde já fechada. Há a necessidade de se abrir à opinião do outro (expor-se), entregar-se ao texto”, segundo a autora (Hermann, 2002 , p 45). Isso significa que é na troca dialógica que podemos nos expor às concepções opostas e rever nossas concepções de mundo, posto que

A linguagem mantém uma relação com a própria razão, pois é pela linguagem que fazemos filosofia. Ou seja, o nosso acesso aos objetos só se realiza pela linguagem, pela linguisticidade de ser-no-mundo, que se articula sob o horizonte de toda nossa experiência (Ibid., p. 64).

A linguagem, como centralidade das negociações das relações intersubjetivas, oferece aos sujeitos implicados a possibilidade de colocar-se frente à posição do diferente, do novo. A compreensão de mundo coloca-se, assim, sempre aberta e em movimento. Já que a racionalidade constitui-se pela linguagem, é por meio dela que podemos racionalmente resolver os conflitos sociais e os problemas do não-reconhecimento social. Pela linguagem podemos compreender a posição do outro e pensar de que modo vivenciar e resolver pela via racional, pelo diálogo, os problemas dos conflitos sociais.

O preconceito, desse modo, torna-se um ponto importante para o ato hermenêutico, ponto de vista que Gadamer (1997) defende, ao tentar recuperar no

preconceito sua carga positiva, já que durante o *Aufklärung* (Iluminismo) ele foi tomado como algo negativo para os processos racionais. Na divisão entre preconceitos de autoridade ou de precipitação, o autor viu que a submissão à autoridade da razão fez com que o *Aufklärung* se esquecesse da tradição (autoridade defendida pelo romantismo), e “nossa dívida para com o Romantismo é justamente essa correção do *Aufklärung* no sentido de reconhecer que, à margem dos fundamentos da razão, a tradição conserva algum direito e determina amplamente as nossas instituições e comportamentos”, salienta Gadamer (GADAMER, 1997, p. 421).

Dentro desses aspectos fundamentais para a hermenêutica, o autor destaca ainda o conceito de formação, tema específico deste trabalho. A origem dessa palavra, segundo o autor, “encontra-se na mística da Idade Média, sua sobrevivência, na mística do Barroco, sua espiritualização fundamentada religiosamente pelo ‘Messias’ de Klopstock, que abrange toda sua época, e, finalmente, na determinação fundamental de Herder, como ‘formação que eleva rumo à humanidade’” (GADAMER, 1997, p. 48). No entanto, a apropriação do termo alemão *Bildung* (formação) distancia-se dessa compreensão originária e busca pensar a formação como um devir, apontando mais para “o resultado desse processo de devir do que para o próprio processo” (Ibid., p. 50).

Retornando a Hegel e utilizando suas contribuições, Gadamer (1997) acredita que a formulação do que seja formação para Hegel é a mais bem elaborada, evidenciando que a filosofia tem na formação a condição de seu existir. É pela formação que nos mantemos abertos ao diferente e sobressai daí o seu ponto de universalidade. Pensar a formação pelo cunho hermenêutico é pensar para além da formação como forma, como técnica a ser explorada, “porque o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento”, explica Gadamer (Ibid., p. 50).

Nessa linha de raciocínio, podemos refletir acerca das consequências que estão sendo produzidas nas políticas públicas e nos programas de governo na área de formação de professores de Educação Especial, uma vez que o proliferamento de cursos rápidos com características de aligeiramento e barateamento da educação

brasileira, tem sido a tônica nos últimos tempos. Sobre isso, Hermann encontra na hermenêutica um aporte para pensar a educação:

sobre a educação refere-se justamente à produção dos sentidos sobre o ato de educar e sobre seus vínculos com a tradição, diante do domínio da cientificidade que tutelou o agir pedagógico desde que a pedagogia tornou-se ciência. Ao retirá-la desse domínio, a educação transpõe suas bases para o âmbito da finitude e cede à vulnerabilidade, algo que ainda soa como um escândalo (HERMANN, 2002, p. 29).

O escândalo causado pelo que a hermenêutica tem a nos dizer de nossas limitações, de nossa fragilidade e de nossa vulnerabilidade podem ser os primeiros passos sensibilizadores para o reconhecimento da diferença, tal como propõe Axel Honneth. Pela leitura hermenêutica da Teoria Crítica, ao estabelecer e compreender as limitações das patologias da racionalidade social, entendemos que ainda podemos levantar discussões críticas que reflitam profundamente a formação de professores em Educação Especial, como a seguir.

1.6 Horizontes do caminho investigativo

Para as interpretações e compreensões hermenêuticas da formação de professores de Educação Especial, utilizaremos como pano de fundo o estudo bibliográfico de textos e de documentos atuais relativos à Educação Especial e Educação Inclusiva. Ou seja, a materialidade que utilizamos para a leitura hermenêutica está distribuída ao longo deste trabalho, não sendo focada apenas nas leituras das atuais políticas, mas das leituras relativas à formação de professores em Educação Especial. A partir do entendimento da relação passado-presente-futuro é que poderemos vislumbrar a importância de utilizarmos, neste trabalho, a hermenêutica como abordagem metodológica. Como já deixamos evidente anteriormente, esta pesquisa tem cunho bibliográfico, por isso, perpassará primeiramente pelo levantamento da história da Educação Especial.

Para a construção de algumas análises, valemo-nos de alguns dados históricos e políticos que se fazem necessários para a autocompreensão da

formação do professor e do campo de saber da Educação Especial, cuja constituição como campo de saber está intimamente ligada às construções que a Medicina estabeleceu nos séculos XVII e XVIII. Para Tezzari e Batista (2011), a transitoriedade disciplinar foi uma característica dos diferentes campos de saber para constituir o “novo”; por isso a relação do médico-educador indica o forte predomínio da ciência, já que “a ciência’ era, no século XVIII, concebida como território dominante de algumas áreas do conhecimento, em decorrência do pensamento positivista que cindia entre a Filosofia e a Ciência” (TEZZARI e BATISTA, 2011, p. 20). Por isso, não é sem sentido a formação do Educador Especial ainda trabalhar com alguns resquícios da influência clínicomédica em suas práticas, conforme assinala Lunardi:

É nessa estreita relação entre a Educação Especial e a pedagogia terapêutica que o binômio medicina/psicologia passa a servir de ‘modelo biomédico’ para a descrição e classificação do déficit das pessoas consideradas deficientes. Nesse campo de saber, a ação educativa está centrada no estudo da etiologia do paciente, permitindo estabelecer categorias classificatórias de acordo com cada etiologia com a intenção de localizá-lo nos distintos campos educativos (LUNARDI, 2004, p. 23-24).

Nascida no auge do desenvolvimento médico-científico, a Educação Especial caminhou na mesma esteira teórica da época (pensamento positivista), conforme atesta a observação de médicos-pedagogos que se dedicaram a alunos considerados pela Educação Especial. Entre esses médicos-pedagogos, existiu um deslocamento “do campo médico, como espaço de formação inicial, para aquele pedagógico, como ponto de referência para a ação do investigador e do educador” (TEZZARI e BATISTA, 2011, p. 20). Nesse ponto, colocamos a hermenêutica como leitura e interpretação dos textos selecionados à procura dos acordos linguísticos e culturais que definiram cada etapa da história da formação da Educação Especial. Daí, possivelmente, compreenderemos os preconceitos que ainda estão arraigados à tradição e à interlocução presente-passado-futuro e poderemos centrar o processo de formação e compreensão formativa.

Essa breve ligação, que aqui fazemos das potencialidades que a hermenêutica trouxe para as leituras bibliográficas do desenvolvimento da área da Educação Especial, neste trabalho, assume um dos primeiros passos essenciais na maneira de ler e de tomar os textos estudados. Todavia, mesmo a hermenêutica

sendo muito mais que uma simples forma de interpretar textos, ela consegue nos fazer refletir sobre de que forma esse texto interfere na linguagem histórica de determinado assunto e, assim, torna-se discurso e autoridade. Influenciado pela maiêutica socrática, Gadamer (1997) crê que na dialética do par pergunta-resposta, podemos fazer a interpretação de um texto assim como acontece no diálogo. Para Hermann, o “sentido de um texto se realiza no horizonte hermenêutico da interrogação, pois compreendê-lo depende das perguntas que o texto nos interpela” (2002, p. 60). Considerando essa reflexão, a experiência hermenêutica do compreender necessita da questionabilidade na abertura do que os textos têm a responder.

Com relação aos documentos atuais dos quais nos valem, ressaltamos a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 (que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial) e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (que dispõe sobre a Educação Especial e dá outras providências). A análise hermenêutica desses documentos se dará no sentido de salientar e de compreender quais são os vínculos da nova realidade da Educação Inclusiva com o que vinha sendo realizado pela Educação Especial, ao que uma questão se impõe: Será que são novos discursos e novas práticas com as pessoas com necessidade educacionais especiais? Sem a pretensão de respostas exatas, pontuais e verdadeiras, pretendemos compreender quais processos estão presentes nas novas roupagens do que se quer por Educação Inclusiva. Desse modo, no entre-lugar das linguagens documentais, podemos compreender qual é a formação que se quer na atualidade para os professores de Educação Especial/Inclusiva.

Na busca de compreendermos como as racionalidades e as patologias da razão interferem no processo formativo do professor de Educação Especial, estaremos recorrendo constantemente ao giro hermenêutico do reconhecimento na Teoria Crítica, pois acreditamos que, por meio da leitura atenta, ancorada na Teoria Crítica e mediada pela hermenêutica, estaremos trabalhando com o reconhecimento da diferença. Ou seja, ao reconhecer nossa finitude, limite de compreensão e de acesso à verdade, conseguimos estar abertos ao outro, ao inesperado e à diferença, uma vez que “o outro da alteridade é aquele por quem se está, mas ele se torna irrecuperável na sua outridade, pois não podemos ser mais que apenas o lugar do

outro por quem estamos e a partir do qual nos compreendemos”, como assinala Stein (2008, p. 134). Nesse espaço, a autocompreensão formativa necessita do tempo de reflexão na medida em que possa pensar criticamente sem recair na mera produtividade típica de nossa época.

Capítulo II

Contribuições da Teoria do Reconhecimento Social do Outro

O conceito de reconhecimento, na atualidade, tornou-se um jargão representativo de uma sociedade democrática e, associado ao termo diferença, perde-se na polissemia de discursos muitas vezes frágeis. A palavra reconhecer, no latim, *recognoscere* (*re-*, “outra vez”, mais *cognoscere*, “saber, saber juntos”) significa “tomar conhecimento, trazer à mente de novo, certificar”. Conforme Abbagnano, o reconhecimento está relacionado a “um dos aspectos constitutivos da memória, porquanto os objetos lhe são dados como já conhecidos” (2008, p. 836). Desse modo, esse significado traz consigo sua carga cognitiva que, no Português, torna-se a marca do entendimento de tal conceito. Para reconhecer a diferença, precisamos antes conhecer, para daí apropriar cognitivamente e “conhecer de novo”. Caminhamos, assim, nos limites entre a anulação do não idêntico e a sua simples anexação, típicas ações da diagnose de época feita por Adorno e Horkheimer.

Noutra direção, a perspectiva da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth resgata o conceito de reconhecimento remontado a Hegel para redefinir o termo, salientando os seus limites enquanto alicerçado somente com os processos cognitivos. Hegel, tentando compreender o direito natural, busca superar o entendimento de dois conceitos, para ele indissociáveis: luta e reconhecimento. O reconhecimento até então compreendido por Kant, como *recognition*, para Hegel é, na verdade, uma maneira formal de compreensão do direito natural, segundo a qual “as premissas atomísticas dão-se no fato de as ações éticas em geral só poderem ser pensadas na qualidade de resultado de operações racionais”, como afirma Honneth (2003, p. 39). Após enquadrar Fichte na mesma ideia formal do direito

natural, Honneth salienta que Hegel retorna posteriormente a esse autor de uma forma mais positiva para pensar a estrutura das relações éticas do reconhecimento.

Ao adentrar na discussão do reconhecimento, buscamos outro entendimento para esse conceito de modo que se desvincule da constante tradição cognitivista fundada com a modernidade; sem, claro, recaírmos nas aporias de explicações fantasiosas ou no fechamento à razão; buscamos através da racionalidade comunicativa e intersubjetiva uma nova compreensão e formação cultural para a sociedade que não se limite às explicações unicamente cognitivas. Para isso, o termo alemão *Anerkennung*, que significa reconhecimento, extrapola o simplesmente “conhecer de novo”. Conforme Repa, o reconhecimento é um conhecimento novo, “sugere algo como conhecer junto, ligado a, reportado a. Para Honneth, a expressão se refere, nessa língua, primariamente ao ato de valorização positiva de propriedades e qualidades de um outro” (2010, p. 20). Nesse momento da reflexão, entram em relação, portanto, não apenas a cognição, mas também a valoração das qualidades de outrem como essenciais.

2.1 O Reconhecimento na tradição da Teoria Crítica

Na tentativa de mapear os déficits sociológicos da Teoria Crítica, Honneth, em sua tese de doutorado “Crítica do Poder”, salienta as falhas da sua linha intelectual e acentua que, de Horkheimer a Habermas, a questão do conflito foi esquecida, segundo aponta Nobre (2003). Posteriormente, em trabalho apresentado para a livre docência, Honneth constrói suas reflexões a partir da Teoria do Reconhecimento, cujo resultado se comprova pelo livro “Luta por Reconhecimento: A Gramática Social dos Conflitos Sociais”, através do qual podemos afirmar que ele é, na atualidade¹², uma das maiores referências sobre a teoria em questão, dentre os demais autores que a problematizam.

¹² Autores como Charles Taylor e Nancy Fraser também se destacam no cenário de discussão sobre a Teoria do Reconhecimento.

Para o legado da Teoria Crítica, liderada principalmente por Adorno, a identidade pode desencadear o risco constante de anular a diferença, uma vez que a tentação de apagar o não idêntico é característica da unilateralidade de pensamento instrumental, diagnosticada ainda na “Dialética do Esclarecimento”. Repa (2010) lembra que Honneth não direciona suas escritas para a educação, mas pode-se pressupor que ele se coaduna com a mesma ideia adorniana de que a autonomia é sua função principal, pois

embora não tenha estendido seu conceito de reconhecimento ao âmbito da educação, certamente poderia dar crédito à pressuposição recíproca entre autonomia, como finalidade primeira da educação, e a experiência do não eu no outro, entendida como reconhecimento do outro como outro (REPA, 2010, p.18).

Relembrando as diferenças temporais e históricas de ambos os autores, Repa (2010) ainda destaca que devemos salvaguardar suas aproximações e distanciamentos em relação à primeira geração da Teoria Crítica, visto que, enquanto Adorno vive o período de auge da racionalidade técnica, Honneth, em outro momento histórico, compartilha com Habermas das possibilidades comunicativas do contexto intersubjetivo, superando assim o entendimento de uma única via para compreender a racionalidade. Adorno, ao vivenciar a barbárie do pensamento objetificador, representado principalmente pelas ações do nazismo nas câmaras de gás, levanta discussões relativas à tendência dominante da racionalidade técnica¹³, sendo a eugenia uma forma paradigmática de existência do pensamento instrumental. Possivelmente, Adorno não encontrou outra saída senão apostar suas críticas a tais barbáries.

Já Honneth, vivendo em outro momento histórico, concebe novas possibilidades de diagnóstico da civilização e do pensamento humano. Influenciado por Habermas, vê na outra racionalidade, a comunicativa, uma saída para a razão superar suas próprias limitações. Se antes a razão significa a saída da humanidade do mundo das sombras, dos mitos e de todas as formas mais ilustrativas de explicação da vida, agora recai por muito tempo no extremo do pensamento único e

¹³ “A ação instrumental é aquela orientada para o êxito, em que o agente calcula os melhores meios para atingir fins determinados previamente” (NOBRE, 2003, p. 12).

objetificador. Habermas salienta em suas obras que o desenvolvimento da racionalidade, desencadeado principalmente dentro da modernidade, ainda apresenta saídas dentro de suas próprias estruturas e dentro dos potenciais adormecidos e/ou mal interpretados do projeto moderno. Como sucessor de Habermas, Honneth orienta-se pela mesma lógica de que a racionalidade comunicativa abre novos horizontes para a compreensão da modernidade, vendo assim novas saídas para as armadilhas do mundo sistêmico.

No entanto, Honneth, ao trabalhar o conceito de reconhecimento da diferença, influenciado principalmente por sua base hegeliana, toca na ferida da racionalidade instrumental, muito bem diagnosticada por Adorno: a de que o pensamento identitário faz parte do processo de reconhecimento. A experiência do não-eu no outro, que, para Adorno, direciona para a emancipação, em Honneth, não existe sem também reconhecer o eu no outro (REPA, 2010). O autor ressalta que, mesmo em outra perspectiva, a Teoria do Reconhecimento de Honneth

seria capaz de dar conta de um processo de formação de identidade pessoal que depende do reconhecimento do outro como outro, e, ao mesmo tempo, de si mesmo no outro, de tal maneira que o momento da identidade não significaria algo como a anexação da diferença (REPA, 2010, p. 19).

A partir de suas contribuições, podemos refletir acerca das patologias que negam o reconhecimento do si mesmo no outro, para que não nos percamos nas armadilhas do sistema, seja ele qual for: econômico, político, social, ideológico ou educativo. A relação entre a racionalidade docente imbricada na formação de professores pode, nesse momento, receber contribuições da Teoria do Reconhecimento, na medida em que essa pode reformular as relações monológicas e unidimensionais que constituem o processo formativo.

2.2 Reconhecimento, intersubjetividade e conflito

Como vimos, a contribuição principal para o trabalho de Honneth (2003) foi buscada em Hegel. Conforme ressalta Ravagnani (2009), Honneth, inspirado nas produções de duas vivências de juventude em Jena, resgata os conceitos de

reconhecimento, intersubjetividade e conflito no intento de renovar as reflexões hegelianas, procurando tirar o conceito de sua esfera metafísica e introduzindo as considerações de Mead a fim de atualizar o potencial de alcance desses termos.

Entendendo o grande enredo da discussão a partir da filosofia hegeliana, a Teoria do Reconhecimento parte da tentativa de superar a compreensão de luta como autoconservação e autoproteção. Em Jena, o jovem Hegel, ao estudar Hobbes e Maquiavel, tenta colocar como pano de fundo da luta a eticidade, claramente inspirado na visão aristotélica de vida boa. No entanto, rompe com essa visão ao colocar a propriedade e o direito como parte também da constituição do todo ético. Assim a luta é, para Hegel, uma luta por reconhecimento social, e não por autopreservação. Por isso, ele

subtrai primeiramente desse modelo de Fichte as implicações próprias da filosofia transcendental e o aplica diretamente sobre as distintas formas de ação recíproca entre os indivíduos; desse modo ele projeta o processo intersubjetivo de um reconhecimento mútuo para dentro das formas comunicativas de vida, que até então, com Aristóteles, se limitara a descrever como diversas formas de eticidade humana (HONNETH, 2003, p. 46).

Durante muito tempo a base da filosofia política e a existência do contrato social¹⁴ justificaram a luta do homem lobo do próprio homem, no entanto, Hegel lança uma nova perspectiva de entendimento da luta, abrindo a compreensão da eticidade para a esfera social. É pela eticidade implícita na sociedade que reconhecemos e criamos as primeiras formas dos processos intersubjetivos, segundo Ravagnani: “Para o jovem Hegel toda identidade se constrói num ambiente dialógico e esse ambiente preexiste a qualquer prática social ou política, o que marca o aspecto intersubjetivo, ou de interação, essencial no campo de constituição dos sujeitos” (2009, p. 41).

Dentro das reflexões hegelianas, Honneth consegue trazer à tona a questão intersubjetiva do período de Jena. A intersubjetividade, para Hegel, estaria em nossos princípios constitutivos, desde as primeiras relações afetivas. Nos primeiros

¹⁴ Conforme Honneth: “Na teoria de Hobbes, o contrato social só encontra sua justificação decisiva no fato de unicamente ele ser capaz de dar um fim à guerra ininterrupta de todos contra todos, que os sujeitos conduzem pela autoconservação individual” (2003, p. 35).

reconhecimentos intersubjetivos, estabelecemos histórica e socialmente os parâmetros para as demais esferas das relações interpessoais. Assim, podemos perceber como Hegel, de acordo com Honneth, organiza as etapas do reconhecimento, a saber: o amor, o direito e a solidariedade.

Objeto de Reconhecimento/	Indivíduo	Pessoa	Sujeito
Modo de Reconhecimento	(carências concretas)	(autonomia formal)	(particularidade individual)
Intuição intelectual (afeto que se tornou racional)			Estado (solidariedade)
Conceito (Cognitivo)	Sociedade civil (direito)		
Intuição (Afetivo)	Família (amor)		

Tabela 1. Teoria da etapa do reconhecimento (HONNETH, 2003, p. 60)

Vemos que, na primeira esfera do reconhecimento, o amor seria o momento do primeiro contato com o outro e também o momento da construção da autoconfiança. Baseado em Winnicott, Honneth (2003) tenta apresentar como acontece esse movimento na constituição do sujeito, desde a mais tenra idade. Ainda crianças, enfrentamos a dependência absoluta da figura materna, não distinguindo a existência individual da existência da mãe. Nesse momento, a simbiose que ocorre acarreta à criança uma dependência a qual só é superada pela dedicação oferecida pela mãe ao bebê. Após os primeiros distanciamentos da mãe, a criança vive, então, uma relativa independência. “Nessa fase, a criança reconhece a mãe não mais como parte de seu mundo subjetivo e, sim, como um objeto com direitos próprios. A criança trabalha esta nova experiência por meio de dois

mecanismos, que Honneth chama de destruição e fenômeno de transição”, nas palavras de Saavedra (2008, p. 10). Superadas essas fases, a criança consegue, numa relação bem estabelecida, reconhecer a mãe sem ter que regredir à simbiose relacional, estabelecendo os primeiros traços da autonomia. Porém, para passar à outra esfera do reconhecimento, a esfera do direito, na visão de Hegel, a esfera do amor se configura como uma experiência incompleta, segundo Honneth

Na questão sobre as condições de constituição de uma pessoa de direito, a relação de reconhecimento do amor se revela ainda um domínio de experiência incompleto; pois, na relação amorosa com os membros da família, o espírito subjetivo não é perturbado em princípios com conflitos do tipo que poderia obrigá-lo a refletir sobre as normas abrangentes, gerais, de regulação do relacionamento social; mas, sem uma consciência sobre essas normas universalizadas de interação, ele não aprenderá a se conceber a si mesmo com uma pessoa dotada de direitos intersubjetivamente válidos (HONNETH, 2003, p. 82)

Desse modo, a segunda esfera do reconhecimento é o direito, relacionado com o autorrespeito. A relação bem estabelecida na primeira esfera possibilita o desenvolvimento de um sujeito autônomo, que tem, assim, as condições de posicionar-se na sociedade. Se não atendido nessa esfera, o sujeito utiliza o crime como manifestação e provocação ao que está sendo oferecido no campo jurídico. No impasse entre a vontade geral (representada pela esfera do direito) e sua vontade individual, o sujeito pode recorrer ao crime como uma maneira de manifestação e de busca por respeito ao que ainda não foi reconhecido. Entretanto, quando estabelecida uma relação social positiva, o sujeito consegue se perceber como indivíduo e participa da vida da comunidade jurídica da qual faz parte. Desse modo, ao mesmo tempo em que aprimoramos nossa autonomia na esfera do direito, relacionamo-nos com as propriedades e direitos dos demais membros da sociedade. Assim,

Para a questão acerca das condições do autorrespeito, resulta daí que um indivíduo só é capaz de respeitar-se a si mesmo de um modo integral quando, da distribuição objetivamente dada das funções, pode identificar a contribuição positiva que ele traz para a reprodução da coletividade (Ibid., p. 150).

Somente na terceira esfera do reconhecimento, a solidariedade, ou comunidade de valores, é que a singularidade volta a ser destacada. Conforme

Saavedra (2008, p.12), na valoração social “são postas em relevo as propriedades que tornam o indivíduo diferente dos demais, ou seja, as propriedades de sua singularidade”. Na solidariedade, desenvolve-se a autoestima dos sujeitos, uma vez que sua autenticidade é valorizada pelos demais membros de sua comunidade. Para Repa (2010, p. 27), “a autoestima é entendida no sentido de uma confiança emotiva na apresentação de realizações pessoais ou na posse de capacidades que são reconhecidas como valiosas”. Nessa última esfera, a intersubjetividade se torna peça-chave para que as singularidades sejam vistas de forma salutar, sem esquecer a individualidade e a coletividade. Cabe destacar, aqui, os termos de “pessoa” e “pessoa inteira”, de modo que sua definição colabore para a compreensão de como Hegel vê a evolução ocasionada pelo conflito:

o termo “pessoa” se refere, como já era o caso na parte da “eticidade natural”, a um indivíduo que obtém sua identidade primeiramente do reconhecimento intersubjetivo de sua capacidade jurídica; o termo “pessoa inteira”, por sua vez, a um indivíduo que obtém sua identidade sobretudo do reconhecimento de sua “particularidade” (HONNETH, 2003, p. 57)

O autor destaca que “Hegel quer dizer somente que toda teoria filosófica da sociedade tem de partir primeiramente dos vínculos éticos, em cujo quadro os sujeitos se movem juntos desde o princípio, em vez de partir dos atos de sujeitos isolados” (2003, p. 43); sendo assim, a identidade e a diferença se constituem na autorrelação, pois o eu nada mais é do que uma autorrelação (relação consigo mesmo) e com o outro, e a diferença é o reconhecimento do outro na sua identidade inalienável. Saindo da perspectiva adorniana, Honneth encara assim, em sua teoria, a identidade pessoal como algo que “não é fixo, mas antes de tudo uma autorrelação”, assinala Repa (2010, p. 28). Depreendemos, portanto, que na construção da identidade pessoal, as autorrelações de confiança, do respeito e da estima constituem tal processo, sendo, na busca da autorrealização pessoal que os conflitos se configuram.

As etapas do reconhecimento são parte do trabalho de Honneth que compõem a Teoria do Reconhecimento. Mesmo Hegel tendo abandonado o projeto de sua juventude, Honneth tenta atualizar tais reflexões para nosso contexto pós-

metafísico, trazendo também as contribuições de Mead¹⁵ para suas discussões. No entanto, podemos ver que Hegel é fundamental para as discussões atuais de reconhecimento, pois, como precursor do aprofundamento sobre esse conceito, é peça fundamental nas discussões sobre o tema, seja na perspectiva de aceitação dessas contribuições, seja na de rejeição a tais proposições.

Um dos riscos do discurso sobre o reconhecimento da diferença é a possível manipulação para promover um falso reconhecimento. No entendimento de Repa (2010), o próprio Honneth levanta e problematiza essa realidade, uma vez que, na tentativa de manipular e manter o sistema, nada se faz além de manter a diferença longe da luta por reconhecimento. Conforme o autor (REPA, 2010, p. 19), isso leva à “transformação do ato de afirmação positiva dos valores de determinados indivíduos e grupos como uma forma de sujeição desses indivíduos e grupos a uma hierarquia social dada”. Nessa realidade de risco constante, o reconhecimento da diferença muitas vezes se manifesta nas questões políticas, ampliando assim as possibilidades de uma total generalização do reconhecimento ou de uma pluralidade de leis que cada vez mais fragmentam a sociedade, perdendo o eixo comum. Por isso, no próximo capítulo, pretendemos adentrar as discussões da história da formação de professores de modo a estabelecer as primeiras aproximações com o reconhecimento da diferença.

2.3 Racionalidade e formação de professores: contribuições da Teoria do Reconhecimento

Historicamente, a formação de professores foi constituída pelas conjunturas sociais que estiveram à sua volta. Compreendemos que exercer a racionalidade, instituída para superar as explicações teológicas da existência e da vida, é uma das principais atribuições do professor em suas práticas pedagógicas. Afinal, é na base da racionalidade moderna que a instituição escola surge e, com ela, acontece o

¹⁵ Georg Herbert Mead é um filósofo americano que trouxe grandes contribuições ao campo da Sociologia e da Psicologia Social, inspiradas na teoria hegeliana. No entanto, não aprofundamos seu debate a fim de seguirmos as contribuições de Honneth tanto para a teoria do reconhecimento quanto para o desenvolvimento da Teoria Crítica.

movimento de profissionalização docente. Nesse trabalho, a Teoria do Reconhecimento emerge como um aporte na compreensão racional da formação docente, que, exemplificada anteriormente, muitas vezes recai no obscurantismo já demarcado pelos mitos, relacionado às figuras imaginárias de explicação da prática. Compreendendo a teoria como ponto necessário para uma prática fundamentada, a racionalidade funciona como um aparato para o esclarecimento, potencializando outros horizontes de compreensão da formação.

Para pensar a racionalidade, ou as racionalidades que constituem a formação de professores, e de que forma essas reconhecem a diferença, pensamos, através da Teoria Crítica do reconhecimento, as possíveis saídas para o estranhamento e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da diferença na formação de professores. Utilizando-se das contribuições de Habermas, Honneth também aposta na razão comunicativa e na intersubjetividade como alternativas para compreender os conflitos sociais, como vimos. Nesse caso, a formação de professores, alicerçada pela realidade social que a cerca, vive em contato, muitas vezes, com as duas racionalidades até então apontadas pela Teoria Crítica: ora se rende à unilateralização da razão instrumental, ora percebe a pluralidade permitida pela razão comunicativa.

Entre ambas as racionalidades, a formação de professores perde, muitas vezes, a crença nos grandes ideais. A Teoria do Reconhecimento, como bem esclarece Repa (2010), traz a ideia de normatividade, e, como salienta Holmes (2009), é por meio dessa normatividade que existe a possibilidade de mapearmos as patologias causadas pela injustiça social do não reconhecimento. No entanto, não se pode confundir normatividade com normalização, pois a normatividade surge justamente para problematizar a existência da norma, ou melhor, em que bases ela se assenta.

A utilização do recurso mitológico aparece, assim, neste trabalho, como uma metáfora das patologias do não reconhecimento, amparada nos preceitos da Teoria do Reconhecimento. Será possível educar sem a normatividade, ou melhor, reconhecer a diferença sem a base normativa, sem recair num vale tudo? Em nossas discussões, parece-nos, no mínimo, insuficiente um entendimento da diferença sem a contribuição do que seriam as esferas estruturais do reconhecimento. Talvez sem essas bases fundamentadoras, corramos o risco de ser

apoiadores de uma rebelião sem causas e de não termos mais os necessários estranhamentos - critérios que, na Teoria do Reconhecimento, levam-nos a rupturas de concepções e visões de mundo. No próximo capítulo, indicaremos de que maneira a racionalidade pode abrir caminhos para o reconhecimento da diferença na formação de professores, superando assim as práticas patológicas do não reconhecimento. No lugar da crítica à norma, pensamos justamente na normatividade como a condição necessária para a autorrealização social, sem deixar de levar em conta as vulnerabilidades a que estão sujeitos tais processos.

Capítulo III

Formação de Professores de Educação Especial: entre estreitamento e ampliação do campo da diferença

A formação de professores permanece num entremeio de leis que fomentam o reconhecimento da diferença (ou pelo menos se dizem nessa direção) e uma formação baseada em princípios das competências¹⁶. Assim como Procrusto e como Teseu, os cortes do diferente e a aniquilação do que se sobressai como estranho, revela-se também na formação de professores em Educação Especial. Compreendida essa situação a partir da relação metafórica entre o mito e a atualidade na formação de professores, buscamos apresentar nesta pesquisa algumas possibilidades que se abrem através da Teoria do Reconhecimento.

O reconhecimento como ideologia é um dos fatores que dificultam uma formação de professores que se direcione para as relações entre ética e estética na educação, uma vez que o que está por trás desse reconhecimento ideológico funciona como uma forma de manutenção da tirania do senhor. Mesmo em seu discurso, tentando apresentar uma solução para as diferenças por meio das leis, o mundo sistêmico em que vivemos apresenta uma formação que poucas vezes contempla a possibilidade de quebra do engessamento homogeneizador desse sistema.

¹⁶ Conforme as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, a formação brasileira baseia-se na Pedagogia das Competências. Muitas são as críticas a essa perspectiva, uma vez que ela incitaria a um praticismo em oposição às reflexões teóricas. Essa formação amplia o abismo entre teoria e prática, sem ao menos deixar pontes de ligação entre ambos os polos.

Para compreender como a formação de professores vem discutindo essas questões, podemos em primeiro lugar salienta, segundo Nóvoa (1999, p.28), como se dividem as concepções de formação ao longo dos anos. A partir da análise de currículos de formação de professores, pode-se perceber a existência de três polos: “*metodológico*, com uma atenção privilegiada às técnicas e aos instrumentos de ação; *disciplinar*, centrado no conhecimento de uma dada área do saber; *científico*, tendo como referência as ciências da educação, numa perspectiva autônoma ou enquadradas por outras ciências sociais e humanas (especialmente a psicológica)”.

No entanto, aqui nos detemos na realidade histórica da educação dividida em dois pólos acirradamente em disputa, nos quais os três polos anteriormente citados por Nóvoa se enquadram constantemente: as contraposições entre teoria e prática. A formação de professores polarizada entre teoria e prática parece, a cada momento histórico da formação, distanciar mais esses polos, principalmente pelas políticas educacionais que desencadeiam esse processo.

Do mesmo modo que a formação sofre com essa polarização, a educação em geral, historicamente, constitui o reconhecimento da diferença também pelas polarizações, pelo entendimento de que as diferenças são demarcadas pelo corpo e, logo, necessitam também de outro ambiente escolar que não o regular, além da formação específica que prepare para tais diferenças. A escola criada na modernidade, como um aparelho ideológico do estado, busca, em suas práticas, a homogeneização das turmas, dos alunos, enfim, a racionalização do processo de ensino e aprendizagem, chegando mais perto de uma cientificidade pedagógica. Ao tentar apoiar-se por outro viés, a hermenêutica permite que compreendamos os limites impostos à educação, frente aos fechamentos causados por uma razão estreita e unilateral. Ao surgir nos grandes avanços científicos, a Educação Especial sofreu tais influências. E para a abordagem da construção desse campo de saber como um período de *déficit* de reconhecimento, pensamos ser possível uma aproximação metafórica com o mito de Procrusto que demonstre as práticas da Educação Especial.

3.1 A metáfora de Procrusto e Teseu na visão mítica da diferença

Para apresentar o problema de pesquisa deste trabalho, destacamos as perguntas que o fundamentam: Entre tantos discursos sobre a diferença, afinal, o que estamos entendendo por reconhecimento da diferença? A formação de professores de Educação Especial reduz a diferença em suas práticas ou a amplia de tal forma que, percebendo dessa maneira, não a reconhece pela sua segregação ou fragmentação excessiva? No intuito de começar a esboçar algumas alternativas de compreensão dessas problemáticas, utilizamos dois personagens míticos como metáfora explicativa do tipo de reconhecimento que foi sendo realizado ao longo da história da Educação Especial.

Segundo Mazzota (2005), até o século XVIII, esse campo de saber era envolto num misticismo daqueles considerados deficientes. Como já mencionado, por muito tempo a educação relacionava a *diferença* à falta, à incapacidade e à incompletude dos *excepcionais*, direcionando à Educação Especial o trabalho de reabilitação desses casos. Entre um período e outro da história, encontramos muitos mitos - podemos citar principalmente os mitos relacionados à deficiência como pecado e os vínculos com outras explicações religiosas, que envolvem o desenvolvimento dessa área, tanto no sentido popular, quanto nas primeiras reflexões científicas.

O mito, utilizado como analogia, colabora na identificação de alguns pontos cruciais de déficit de compreensão do reconhecimento da diferença na formação em Educação Especial. Entre seus principais atributos, “a falsa clareza é apenas uma outra expressão do mito. Esse sempre foi obscuro e iluminante ao mesmo tempo”, como dizem Adorno e Horkheimer (1987, p. 03). Para superar tal animismo, a formação em Educação Especial pôde, através de uma leitura hermenêutica de sua constituição, compreender os déficits no reconhecimento da diferença, já que, para os autores, “o mito já é esclarecimento” (Ibid., p.04).

Conforme Brandão (1986, p. 36), o “mito expressa o mundo e a realidade humana, cuja essência é efetivamente uma representação coletiva, que chegou até nós através de várias gerações”. A diferença, resultante dessa representação coletiva, ficou à mercê das “medidas” socialmente estipuladas e serviu, assim, às

construções perpetuadas na história. Por isso, trazemos aqui a metáfora de Procrusto, pois esse homem, sendo um gigante, acreditava que sua ação não era um ato de crueldade. Procrusto, ao ser indagado por Atena sobre sua atitude, responde: “Eu comecei a refletir sobre a desigualdade dos homens. Ela é injusta. Eu me dei conta pouco a pouco de que a justiça exige que todos os homens sejam iguais. Isso é razoável” (Brandão, 1986, p. 96).

O gigante Damastes ou Polipêmon tinha o apelido de Procrusto, isto é, aquele que estica. Brandão (Id., 1992, p. 327) define esse gigante como “Προκρούστης (Prokrústēs), ou seja, Procrusto provém de *πρό* (pró), ‘antes, de antemão’ e de uma forma *κρυστης* (krústēs)”. Procrusto é o que mutila suas vítimas. Procrusto vivia entre Mégara e Atenas, “criminoso assassino usava de uma técnica singular com suas vítimas: deitava-as em um dos dois leitos de ferro que possuía, cortando os pés dos que ultrapassavam a cama pequena ou estendia violentamente as pernas dos que não preenchiam o comprimento do leito maior”, como conta Brandão (1992, p. 327).

Dürrenmatt (1982) relata que Procrusto, achando ter recebido o hálito da razão de Atena, ao refletir sobre sua volta e ao perceber a desigualdade entre os homens, formulou uma maneira de erradicar tais diferenças. Ele entendia que suas atitudes eram uma “necessidade histórica”, segundo Dürrenmatt (1982), o que o fazia continuar com seus ataques até o encontro com Teseu. Nessa mesma lógica, surge a Educação Especial, como uma “necessidade histórica” de “acolhimento da diferença” que cria também suas medidas para “enquadrar” seus alunos. Num primeiro momento, a Educação cria seus leitos, cabendo à Educação Especial reduzir ou ampliar a diferença para o aluno caber em suas práticas.

Para Brandão (2009, p. 164), “reduzindo suas vítimas às dimensões que desejava, o ‘monstro de Elêusis’ simboliza a ‘banalização’, a redução da alma a certa medida convencional”. Teseu, na defesa pela liberdade e pela democracia, aplica a Procrusto o mesmo suplício, pois, como salienta Brandão:

Procrusto configura a tirania ética e intelectual exercida por pessoas que não toleram nem aceitam as ações e julgamentos alheios, a não ser para concordar. Temos, assim, nessa personagem sanguinária, a imagem do poder absoluto, quer se trate de um homem, de um partido ou de um regime político (BRANDÃO, 1992, p. 164).

Segundo o autor, mesmo tendo essa figura sofrido sua pena através da morte, nem por isso a banalização e a tirania ética estão finalizadas e extirpadas da Grécia. Se o monstro configura a tirania ética e intelectual, quando o herói lhe aplica a mesma fórmula, este último torna-se, então, o símbolo da tirania. Nesse caso, o poder absoluto não é exterminado, uma vez que, ao inverter os papéis, a simples indicação de sua existência não nos ajuda a superar essa limitação de compreensão de mundo. Esse domínio do reconhecimento da diferença pela Educação Especial, simbolizado por suas práticas nas escolas especiais e de classes especiais, culmina nas atuais críticas das políticas inclusivas a tais monopólios. Com isso, a Educação Especial entra numa crise paradigmática, como ressalta Beyer (2005), uma vez que seu espaço fica fragilizado no contexto inclusivo. Nesse caso, a inversão do leito curto, que reduzia a diferença, em um leito maior, realizado pelas atuais práticas inclusivas, sofre de um mesmo destino.

Aqui, tomamos emprestado o personagem da mitologia grega Teseu, o fundador mítico da democracia ateniense, para introduzir nossas reflexões em relação ao que temos hoje como Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Teseu, “em grego Θησεύς (Theseús), talvez provenha de um elemento indo-europeu teu, ‘ser forte’ > teues, ‘força’ > te(u)s-o > teso > theso, isto é, ‘o homem forte por excelência’, que libertou a Grécia de tantos monstros”, conforme o relato de Brandão (2009, p.157). Nas grandes tarefas enfrentadas por Teseu, sua principal missão era defender a Grécia para cumprir seu papel de herói. Segundo a mitologia, Teseu é filho simbólico e mítico de Posídon. Egeu, rei de Atenas, não conseguindo ter um filho com várias esposas sucessivas, dirigiu-se a Delfos para consultar Apolo, e, tendo Egeu recebido um enigma da Pítia de não desatar a boca do odre antes de chegar a Atenas, e não tendo entendido sua mensagem, destinou-se a Trezena. Encontrando o sábio Piteu, que logo decifrou tal enigma, foi embriagado e direcionado ao leito ao lado de Etra. Esta última sonha com Atena, a qual a mandou ir até uma ilha para oferecer-lhe um sacrifício. Assim, surgiu Posídon fazendo de Etra sua mulher e a engravidando de Teseu, que o rei Egeu sempre pensou ser seu filho tão almejado.

Saindo de Trezena para Atenas, em busca da defesa do seu reino e também na busca de se proteger de seus sobrinhos que almejavam sucedê-lo, Egeu deixou Teseu com seu avô Piteu e sua mãe.

Antes de partir, entretanto, escondeu ritualmente, sob enorme rochedo, sua espada e sandálias, recomendando a Etra que tão logo o menino alcançasse a adolescência, se fosse suficientemente forte para erguer a rocha, retirasse os objetos escondidos e o procurasse em Atenas (Brandão, 2009, p. 160).

Quando atingida a adolescência, Teseu, tendo conseguido levantar o rochedo e resgatar as sandálias e a espada necessárias para dar início às provas e às façanhas que realizaria, estaria pronto para “reiniciar a luta para ‘libertar-se’ e libertar a Grécia de tantos monstros”, como narra Brandão (Ibid., p. 161). Ao total de seis embates entre Teseu e monstros que assolavam a Grécia, Teseu teve que enfrentar a todos eles, mesmo que para isso tivesse de utilizar os mesmos mecanismos de tortura que os malfeitores. Somente no quinto embate é que enfrentará Procrusto, no trajeto para Atenas. Assim, com a representação do ideal de conformismo, Procrusto sofreu do mesmo sacrifício quando Teseu o encontrou, sendo assim liquidado pelo padrão do leito. Em todos os embates, Teseu matou os monstros que o enfrentaram, sem pensar na monstruosidade que o constituía, pois, ao matá-los, ele utilizava das mesmas armadilhas que os monstros.

No processo formativo do professor de Educação Especial, não estaríamos historicamente cometendo as mesmas inversões de papéis, ao invés de realizarmos o reconhecimento da diferença? Conforme a história de Teseu, metaforicamente o professor necessita, na busca da democracia, reconhecer a diferença e conseguir livrar a educação de todos os processos que a impedem de oferecer igualdade educacional. E para isso é fundamental que, enquanto professor, não esqueça de buscar a autocompreensão a fim de refletir sobre de que modo, historicamente, compreende a diferença, sem incorrer nos riscos de cometer equívocos semelhantes aos do mito.

3.2 A formação do Educador Especial no leito de Procrusto

Sob as reflexões produzidas anteriormente, pensamos poder relacionar, neste item, em que medida a construção da área de Educação Especial se aproxima do papel de Procrusto quanto aos ambientes educacionais diferenciados para aqueles alunos considerados “diferentes”. À medida que Procrusto encurta a diferença para caber em suas práticas, o professor de Educação Especial assume o mesmo papel quando seleciona quem entra ou não no ensino especial, o que, a nosso ver, mostra-se como um *déficit* de compreensão do reconhecimento da diferença nas primeiras práticas dessa formação.

Anteriormente aos processos pedagógicos pensados para a diferença, os considerados “diferentes” eram de alguma forma escamoteados do universo escolar. Bianchetti (1998) tenta mapear como a sociedade apreende o sujeito considerado diferente ao longo do desenvolvimento cultural e social da humanidade, e conclui que ainda no mundo primitivo, em que a vida nômade vigorava, todo e qualquer sujeito que não correspondesse à demanda da vida de andarilhos era deixado para trás. Nesse período, necessitava-se de homens que pudessem colaborar para o bem comum e, caso não dessem algum retorno, o abandono era o seu fim.

Já no período escravista, Bianchetti (1998) remonta aos gregos e a como essa sociedade se organizava. É a partir deles que surgem “corpus teóricos, paradigmas, modelos que atravessarão os séculos e influenciarão decisivamente a cosmovisão da sociedade cristã ocidental.” A eugenia para os espartanos era comum, uma vez que o culto ao corpo perfeito e à beleza era necessário nessa sociedade que priorizava as atividades físicas e as de guerra. Já os atenienses privilegiavam o intelecto e, com eles, configurou-se uma divisão entre o *homo sapiens* e o *homo faber, ou seja*, uma divisão entre corpo e mente, antecipando e perpetuando uma divisão entre teoria e prática. Ainda nesse período histórico, aqueles considerados diferentes eram, de alguma forma, eliminados.

No período feudal, a divisão entre corpo e mente é transferida para a divisão corpo e alma e, assim, o corpo marcado por alguma diferença era de alguma forma a simbolização do pecado. Da filosofia à teologia, a diferença entendida como uma marca corpórea ou intelectual passa a ser vista na perspectiva de cura pelas

divindades, recebendo a primeira chance de não ser eliminada. Mesmo nesse viés, a caridade representada principalmente pela abertura das Santas Casas de Misericórdias, revela ainda o lado do benefício e da salvação para os que praticam o ato caridoso. O corpo segue na inferioridade sob a alma, o que justifica também a fogueira da inquisição, na tentativa de salvar e purificar o corpo do pecado, como atesta Bianchetti (1998).

Com a chegada do capitalismo e com o desenvolvimento científico, a diferença agora será demarcada pela disfuncionalidade. Assim como as máquinas, o corpo nesse período é comparado a um autômato em pleno desenvolvimento, podendo assim, se não produzir eficientemente, ser excluído de uma nova forma. Afinal, com o capitalismo, a produção, a aquisição de bens e de uma vida melhor dependem de cada um.

Podemos perceber, segundo esse traçado histórico, mesmo que sumário, que todos esses períodos formataram o contexto educacional institucionalizado. Com o advento da modernidade, a educação, assim como toda a sociedade, não era para todos; somente alguns privilegiados tinham acesso à educação formal. De acordo com Beyer (2005), os paradigmas da Educação Especial variaram ao longo dos anos, mas a visão clínica é presente em diversos momentos. Até o final do século XIX, era trabalhada pelas áreas denominadas como Pedagogia dos anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, (Mazzota, 2005), realizando uma mescla de educação e medicina. Nesses tempos, a preocupação educacional, na verdade, estava voltada para a reabilitação da falta, da falha e da incapacidade.

A Educação Especial surge, então, para suprir e substituir a falta de formação da educação regular para o trabalho com a deficiência. Conforme a SEESP, “A Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (2008, p. 02). As escolas especiais se configuram como esses locais de *abrigo* para as pessoas com necessidades educacionais especiais, sem, contudo, deixar de realizar processos hegemônicos, já que divide suas turmas por alunos com as mesmas *deficiências*. Entre todos os movimentos de construção da área da Educação Especial, vemos suas diversas

formas de inclusão, afinal, sem essas práticas, os sujeitos *diferentes* não teriam acesso à educação formal. Esses movimentos, surgindo na década de 90, desencadearam algumas transformações no contexto de atuação do professor de Educação Especial, os quais debateremos a seguir.

3.3 Idas e vindas: história de um campo de saber denominado Educação Especial

Embora comecemos nossa leitura da Educação Especial com a relação metafórica do mito de Procrusto e Teseu, vemos que a história desse campo do saber não é constituída de uma linearidade de pensamentos. Em cada país, ele teve um desenvolvimento em tempos diversos, não existindo uma unidade nos discursos e nas práticas sobre tal campo. Em geral, com a classificação, típica da medicina moderna, a Educação Especial parte do estudo das necessidades especiais em separado, tendo desenvolvido também em épocas separadas as pesquisas sobre cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos.

No âmbito mundial, a Europa foi a primeira a preocupar-se com a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, fato decorrente da sua existência histórica, geográfica e social com relação a outros continentes. Como colonizadores da América do Sul, trouxeram consigo seus modelos de educação e, quando aqui chegaram, impuseram muitas de suas regras. No Brasil, o desenvolvimento da Educação Especial se deu a partir da vinda da Família Real Portuguesa para o país. A primeira instituição construída e elaborada pela Família Real foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹⁷, datado de 1854. Posteriormente, em 1957, funda-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos¹⁸, que teve influência do francês Ernesto Huet.

¹⁷ O Instituto Imperial foi aberto sob o decreto nº 1428, mas desde 1891 passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant, que se localiza no Rio de Janeiro.

¹⁸ Instituído pela Lei nº 839 este instituto, após seu centenário, passou a se denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Também está localizado no Rio de Janeiro e é mantido pelo Ministério da Educação.

Conforme Mazzotta (2005), a formação de professores para cegos e surdos foi enfatizada em 1883, no 1º Congresso de Instrução Pública, em cujo evento apareciam o tema currículo e a formação de professores destinados aos cegos e surdos. Em relação às outras necessidades educacionais especiais, os períodos de desenvolvimento no contexto brasileiro são mais recentes e seu surgimento está ligado ao atendimento médico-pedagógico.

Até 1957, passados mais de 100 anos da abertura da primeira instituição para cegos, não se constatava nenhuma iniciativa nas políticas públicas educacionais brasileiras que mencionasse a Educação Especial (MAZZOTA, 2005). Isso revela todo o tempo em que o vínculo explicativo e de compreensão das necessidades educacionais especiais esteve relegado ao total abandono na realidade brasileira. Após 1957, finalmente, foram desenvolvidas campanhas nacionais para abranger essa demanda. Mesmo assim, as leis nacionais de educação não são mais que pontuais e bastante rápidas ao mencionarem os então considerados excepcionais, como se observa na lei nº 4024/61, em que somente um capítulo é dedicado à educação dos excepcionais, bem como na lei nº 5692/71, na qual se previa um tratamento especial aos excepcionais, mas apontando-o como demanda do ensino regular (MAZZOTTA, 2005).

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (MEC, SEESP, 2008, p. 02).

Dentro desse período, a criação do centro responsável pela Educação Especial no Ministério da Educação trouxe os primeiros movimentos de integração dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Em 1986, a CENESP foi transformada em Secretaria de Educação Especial (SESPE), saindo então do Rio de Janeiro para Brasília. Ao se reestruturar, a SESPE foi extinta em 1990, e a Educação Especial ficou sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica. Somente após a queda do governo Collor é que se criou a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Em outra reforma, acontecida no MEC, a SEESP foi extinta em

2011 e passou suas ações para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Ancorado na Constituição Federal de 1988 e nos movimentos internacionais em prol da Educação para Todos, o Brasil começa, na década de 90, a desenvolver dentro de suas leis pontos específicos para a Educação Especial. Em 1994, é criada a Política Nacional de Educação Especial, a qual deixa sob responsabilidade da Educação Especial o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Juntamente com outros documentos, tais como a LDB 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros documentos nacionais e internacionais, é estruturada a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Em 2008, muda-se o panorama da Educação Especial no Brasil e, com isso, muitas coisas se transformaram no que tange à formação para essa área de atuação.

3.4 Inclusão ou Exclusão: Novos e diferentes saberes ou mesmidade revestida e esvaziada?

Debateremos, aqui, baseados nas atuais políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as possibilidades e os limites apresentados por tal realidade da Educação Especial. A Educação Especial, que há anos vinha como um campo de saber estabelecido, sofre mundialmente alterações sobre a percepção de suas práticas. O primeiro ponto com o qual nos preocupamos é a maneira segundo a qual se está pensando a formação, uma vez que, ao propor uma mudança tão radical de pensamentos e práticas, precisamos investir muito nos processos formativos docentes.

Na atualidade, a Educação Especial é considerada “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”, segundo o MEC/SEESP (2008, p. 10). Portanto, a política atual exige a transversalidade da Educação Especial, enfatizando que ela não é mais substitutiva

do ensino regular. Mesmo com sua continuidade como modalidade, ela não mais terá, progressivamente, o mesmo funcionamento em locais separados¹⁹ das escolas regulares. Isso significa que, ao passar dos anos, o número de alunos com acesso às escolas privadas filantrópicas de Educação Especial cairá em quantidade de matrículas, visto o investimento ser somente para os alunos fora da faixa etária escolar.

Por isso, colocamos a provocação com que a situação atual nos incita a pensar: Quando se propõe a inclusão da diferença, as novas teorias decisivamente redundam em novas práticas inovadoras ou continuam vítimas do círculo vicioso do mito? Pelo que podemos perceber, em alguns documentos analisados, isso fica de alguma forma difícil de se responder. Nos marcos históricos do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), surgem exemplos de como historicamente essa política foi se constituindo. Um exemplo, é o de que fizeram parte do processo da construção dessa política projetos como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003) e a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em que esta: “define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (MEC/SEESP, 2008, p.4). Percebemos que é grande o número de defesas “inquestionáveis” do projeto inclusivo. Segundo afirmação de Stein:

O entusiasmo do discurso da diferença termina produzindo um jargão intrincado diante do qual a maioria dos leitores recua e renuncia ao debate que é tomado e repetido até a exaustão, sem consciência do que propriamente se está falando, criando-se, assim, uma adesão sem a compreensão necessária do que se diz nas palavras, suscitando então, não raras vezes, a criação de seitas fechadas. (STEIN, 2008, p.24)

¹⁹ Em nota técnica, o MEC salienta que as instituições privadas filantrópicas de Educação Especial continuam com o “apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar” (MEC/SECADI/DPEE, 2011).

Buscar a compreensão do que significa a Educação Especial na perspectiva Inclusiva ajuda a pensar e a compreender o que justifica historicamente essas reformulações e o porquê desse entusiasmo em prol do reconhecimento da diferença. Afinal, realmente está se incluindo ou reconhecendo a diferença? O que vemos em alguns documentos atuais é que o campo de atuação da formação do professor de Educação Especial está restrito somente à atuação na rede regular de ensino por meio do oferecimento do Atendimento Educacional Especializado, que, por sua vez, tem como função:

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC/SEESP, 2008, p. 10)

Ao que nos parece, as funções da Educação Especial, efetivada por meio do Atendimento Educacional Especializado, estão muito claras nos documentos atuais. O que nos preocupa, entretanto, é de que maneira se pensa a formação docente para que todo o projeto inclusivo se realize e não fique subjugado ao *déficit* de reconhecimento, ao passo que a inclusão não dependa somente do responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e, sim, de toda a comunidade escolar que assume tal compromisso, bem como da família e da sociedade.. Assim, neste capítulo, discutiremos os limites entre inclusão/exclusão, educação especial/educação inclusiva e deficiência/diversidade para compreender como a formação encara essa realidade formativa.

3.5 O professor de Educação Especial e a Educação Inclusiva

Assim como Teseu, o fundador mítico da democracia na Grécia, o professor, no contexto de democratização da educação e educação inclusiva, é um dos maiores agentes na efetivação desses processos. A mudança social, como bem

coloca Esteve (1991, p.95), trouxe consigo demandas anteriormente inexistentes para os professores. A democratização da educação levou para a escola o que justamente mais a agita: a diversidade. Para muitos, estaríamos falando de diferença, no entanto, ressaltamos que, mesmo antes dessa democratização, a diferença já estava na escola, mesmo a escola não a reconhecendo como existente nesse espaço. A diversidade econômica e principalmente a cultural se chocam com um professor que se formou e sempre trabalhou com esse “ideal” de aluno (dito “normal”) que estaria na escola. A profissão docente, para Nóvoa (1992), começa a tecer os fios de sua regulamentação a partir da passagem da responsabilidade da educação do domínio da Igreja para o do Estado. A influência da Igreja no início da função do professor levava essa profissão a uma aproximação à imagem dos padres; com a função de custódia da educação para o Estado, percebeu-se que a profissão de professor precisaria passar por algumas regras e por uma formação diferenciada.

O entendimento na atualidade do que seja a formação docente está baseado na busca da comprovação da sua produtividade, posto que poderia buscar saídas para esse mundo que gira em torno do capital. Não cabe, aqui, estabelecer relações negativas com a prática, que parece ser o fundamento do saber-fazer das competências. Pretendemos, apenas, fazer uma ressalva sobre a importância de teorizar a respeito das práticas que efetivamos. Se for desse modo, ou teremos práticas esvaziadas, ou teorias endeusadas. Na verdade, é na busca do recíproco equilíbrio entre ambas (teoria e prática) que teremos uma formação cultural. E somente a partir dessa relação, esquecida entre razão e sensação, ética e estética, teoria e prática, poderemos efetivar os processos de reconhecimento da diferença.

Na década de 90, podemos ainda destacar alguns movimentos que discutem a necessidade da implantação da Educação Inclusiva, o que implica as mudanças de como a Educação Especial vinha se desenvolvendo no Brasil. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos aconteceu em março de 1990, na qual se firmou a Declaração de Jomtien. Nesse evento o Brasil se comprometeu a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, para isso iniciaria a construção de sistemas educacionais inclusivos. Houve ainda a Declaração de Salamanca, realizada em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, na Espanha. Durante

essa conferência, reafirma-se o compromisso com a Educação para Todos e reconhece-se a urgência de realizar a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais dentro da escola regular. Houve ainda a Convenção de Guatemala, em 1999; são alguns exemplos dos movimentos que surgiram em prol da inclusão.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação e adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (MEC/SEESP, 2008).

No contexto brasileiro, esses movimentos trouxeram a busca por atualização das políticas públicas da Educação Especial. Todavia, o professor da Educação Inclusiva hoje coloca a diferença em sua defesa primeira, correndo o risco de esticá-la da mesma forma que Procrusto, pois, na atualidade, os discursos em defesa das diferenças são tantos quanto as políticas públicas inclusivas; ao passo que no contexto de senhorio e de escravidão das práticas pedagógicas a possibilidade de a Teoria do Reconhecimento ampliar a compreensão sobre o reconhecimento da diferença, oferece também uma visão das patologias da racionalidade docente que perpassam a formação.

O mito de Teseu nos mostra, portanto, que um dos grandes erros desse herói foi o de não reconhecer em si a monstruosidade e a ganância pelo poder. Já Procrusto não percebeu que a igualdade não existe, e sua sede por acabar com a desigualdade entre os homens através de seus leitos, nada mais era do que uma tirania que não tolerava a diferença. Ambas as personagens mitológicas não conseguiram fazer o caminho do reconhecimento da diferença, traçando, assim, seus fins trágicos.

Nesse contexto histórico, o pensamento de uma educação para os pobres, para os deficientes, entre outros excluídos, se deu de forma precária, porque a formação de professores não era pensada para acontecimentos e sujeitos que saíssem do previsto em suas teorias e práticas. Segundo Bianchetti (1998, p. 42),

“até o século XVI reinou absoluta a pedagogia da essência, cuja concepção é a de que essencialmente todos os homens são iguais, portanto devem ser tratados de forma homogênea”. Até esse momento, conforme ele completa (BIANCHETTI, 1998), nem servos nem escravos problematizavam tal situação, uma vez que não viam nem conheciam outra possibilidade.

A pedagogia da existência começou a surgir posteriormente às lutas por liberdade e igualdade social (BIANCHETTI, loc. cit.). Nessa perspectiva, passa-se a pensar nas particularidades dos alunos, acolhendo assim a heterogeneidade. Apesar de se pensar na educação dos considerados diferentes, a formação dos professores que iniciaram a empreitada nesse debate nem sempre era a de pedagogos por formação. Itard (1774 – 1838)²⁰ e Seguin (1812 – 1880)²¹ são alguns dos exemplos dos médicos que pensaram o processo de aprendizagem desses sujeitos. Com enfoque clínico-terapêutico, a pedagogia que envolvia a diferença trabalhava na intenção da reabilitação dos sujeitos deficientes.

Com tudo o que verificamos até agora, podemos dizer, pois, que a formação em Educação Especial, ao discutir a diferença, metaforicamente, viveu e vive o impasse entre ser um professor Procrusto ou um professor Teseu. O professor Procrusto vive anos a fio tentando a homogeneização de seus processos pedagógicos, ao lado do professor Teseu que está sujeito, no contexto pedagógico, a exercer sua soberania, levando à outra polarização de domínio e de poder. Com a mudança para o contexto pós-metafísico, as crenças anteriormente fixadas caem por terra e, no mundo atual, as polarizações cada vez mais se aprofundam. A unidade antes vista através dos processos de homogeneização educacional leva a todos os traumas possíveis de um processo tortuoso como o leito de Procrusto. No entanto, no processo inclusivo, “fica fácil para a escola, para o currículo e para as normativas da Educação Especial e Educação Inclusiva converterem aquilo que seria ‘diferença’ em uma série de ‘atributos diferenciais, em que cada criança passa a ser classificada, hierarquizada e adjetivada” (LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 147). Já a pluralidade esquecida no período anterior, é dissolvida de tal modo que se perde entre as falácias de discursos ideológicos de reconhecimento da diferença.

²⁰ Médico e psiquiatra francês. Teve destaque na história da Educação Especial, pois ficou responsável pelo menino selvagem de Aveyron.

²¹ Médico que trabalhou conjuntamente com Itard no caso do Menino Selvagem.

Em todos os espaços ocupados pela diferença na sociedade, pouco se exploraram suas capacidades; o foco sempre foi a falta e a incompletude. “Essas recomendações, mesmo sob a bandeira da diversidade, reforçam aqueles enfoques tecnicistas e biomédicos da Educação Especial” (Ibid., p. 146). Com a perspectiva do reconhecimento do outro, a tentativa de mostrar que nossa incompletude também nos constitui, possibilita pensarmos como sujeitos incompletos que somos que só nos reconhecemos quando em confronto com o outro, com o diferente. O leito de Procrusto, exemplificação do mito grego, amparado pelo esclarecimento e pela potencialidade racional, serve de base a uma formação que amplie e supere os processos de aprendizagem homogeneizadores. Se os gregos, já na mitologia, anteciparam-nos com o exemplo de Procrusto, um tirânico sem intenção, mas que aboliu as diferenças, na contemporaneidade, temos os recursos racionais para desmistificar e superar as explicações puramente fantasiosas de entendimento da diferença.

3.6 Educação Especial (Deficiência) X Educação Inclusiva (Diversidade): Quem fica com o reconhecimento da diferença?

A formação antes pensada como um processo lento e aprofundado, torna-se, com as atuais políticas educacionais, um aligeiramento a fim de responder às exigências governamentais, de barateamento da formação, de algum modo acompanhando os rápidos avanços proporcionados pela sociedade da informação. Porém, como já ressaltado, a hermenêutica pensa a formação como um dos conceitos fundamentais para a não-tecnificação das relações sociais e - aqui, arriscamos dizer - do processo educativo. Parece-nos que:

o que era um genuíno trabalho da formação, isto é, o burilar o que era estranho e tosco, acabava sendo trocado pelo prazer do mesmo. Tinha se tornado fácil fazer uma boa poesia e por esse motivo, tornara-se difícil ser um poeta (GADAMER, 1997, p. 157)

Por isso, a análise hermenêutica dos documentos acima citados, bem como das demais bibliografias da Educação Especial, procurou compreender e interpretar

como as políticas inclusivas pensam a formação e o reconhecimento da diferença. Os discursos inclusivos no Brasil buscam sua legitimação a partir do que alguns documentos mundiais e nacionais apontam como direito à igualdade²². Para compreender como no Brasil está sendo pensada politicamente a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, utilizamos a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Primeiramente, relacionando ao nome dado a este subtítulo, pretendemos lembrar que, historicamente, a Educação Especial se constitui como um campo de saber que estudou e se dedicou à deficiência. Gostaríamos de discutir essas linhas invisíveis dos discursos, para, então, perceber como a influência clínico-médica ainda é forte para a constituição da Educação Especial. Entretanto, na atualidade, vemos a todo momento algumas confusões de conceitos. Para Duschatzky e Skliar, “conceitos tais como cultura, identidade, inclusão/exclusão, diversidade e diferença parecem ser facilmente intercambiáveis, sem custo nenhum para quem assume, se apodera e governa as representações de determinados grupos sociais” (2001, p. 119). Queremos deixar claro que mesmo a deficiência e a diversidade sendo entendidas como diferença para a Educação Especial e a Educação Inclusiva, respectivamente, esses conceitos não são o mesmo que diferença.

Uma questão crucial nas políticas culturais e educativas parece ser, atualmente, interrogarmos acerca das representações acerca da alteridade que nos convertem em aliados de certos discursos e práticas culturais, tão politicamente corretas quanto sensivelmente confusas (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 120).

Essa confusão necessita ser debatida, pois se percebe que os novos discursos encobrem, muitas vezes, velhas práticas. Os documentos analisados apontam, ainda que poucas vezes, que a Educação Inclusiva ainda mantém bases fundamentadas nas práticas da Educação Especial. Uma vez apontados quem são os alunos atendidos pela Educação Especial, no Atendimento Educacional Especializado, indica-se que serão atendidos os alunos *deficientes*, com transtornos globais do desenvolvimento a alunos com altas habilidades, de superdotação. No

²² O discurso dessa igualdade está preso às condições de efetivação da democracia. Porém o que Zizek (2011, p. 89) aponta é “que precisamos tratar é da questão de como a democracia se relaciona com a dimensão de universalidade personificada nos excluídos”.

entanto, a referência na maioria dos programas e das ações do governo, no que tange à política e à filosofia que a Educação Inclusiva propõe, é a de reconhecimento da diversidade²³. Em 2011, a Educação Especial sofre outra alteração importante, pois não está mais sob responsabilidade da Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação (MEC). O Ministério sofre uma reestruturação e, a partir de então, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Desse modo, o último decreto que discutimos neste trabalho (Decreto nº 7.611) é elaborado pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE).

Após o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o decreto nº 6.571 – 17/09/2008 estabelece quais são as finalidades, as funções e as especificidades do Atendimento Educacional Especializado. Juntamente com a Resolução nº 04 de 02/10/2009, estabelecem quais são as condições para a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado. No Art. 12. da respectiva resolução, explicita-se que para “atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (SEESP, 2009, p. 02). Para tanto, a formação continuada dos professores, nesse caso, é oferecida pelo governo federal a partir de cursos de especialização e/ou de aperfeiçoamento. Sendo assim, a formação pode ser realizada em 280 a 360 horas, o que torna um docente habilitado, em qualquer licenciatura, a atuar nas salas de recursos multifuncionais. Os méritos dos cursos ofertados para essa formação talvez sejam trabalhos para outras análises.

O que se pode problematizar é como uma formação com tantas responsabilidades se dará em tão curto tempo? O objetivo que a SEESP coloca para os programas de formação continuada de professores da Educação Especial é o de “formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofereçam cursos de formação continuada de professores na modalidade a

²³ Uma vez inserida no contexto de tensionar na educação os conceitos de igualdade e diferença, a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva acaba levando a um não esclarecimento e discussão do que ambos os conceitos significam, abrindo margens para que o conceito de diversidade substitua o de deficiência e diferença, a qualquer momento sem nenhuma discussão profícua dos mesmos.

distância” (site SEESP). Um grande investimento está sendo feito, porém, se consideramos que a formação precisa de um tempo maior para se estabelecer e se fortalecer, ficamos na expectativa dos resultados em um futuro não muito distante de todas essas ações. No que se refere às atribuições do professor de Educação Especial, expostas no Art. 13, estão:

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (SEESP, 2009, p. 03)

Essas atribuições remontam a uma função muito abrangente da atuação dos professores de Educação Especial/Educação Inclusiva. O que representa todas essas funções assemelha-se ao que Trevisan (2004) denomina de “Terapia de Atlas”, ou seja, a super-responsabilização dos professores frente às diversas demandas impostas pela sociedade. Nesse caso, além da inclusão escolar, o profissional do Atendimento Educacional Especializado abraçará também a inclusão social, movimento pela busca de acessibilidade e quebra de outras barreiras, bem como o diálogo com os demais professores e gestores escolares.

No Decreto 7611 de 17/11/2011, no Art. 5º relacionado ao apoio financeiro e técnico da União, em parágrafo 2, os incisos II e IV apontam que o financiamento e o apoio da união em relação à formação devem ser para:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

Nesses financiamentos e em outras determinações que esses documentos propõem, não se constrói no Brasil nenhuma diretriz específica de formação de professores de Educação Especial. Ferre (2001) salienta que a formação em Educação Especial perde sua episteme originária e cai num vazio que o discurso da diversidade prometeu preencher.

Ao analisarmos os contextos de construção de cada discurso, vemos as influências claras do que estava ou está em vigor no panorama social, político e histórico de cada época. Como já comentado diversas vezes, a Educação Especial surge em paralelo com o desenvolvimento científico, médico e da psicologia, por isso compreendemos o porquê de seus discursos terem sido por muitos anos baseados na deficiência. Foi graças ao olhar crítico que muita coisa pôde ser reformulada frente ao olhar dominador em que a Educação Especial se fundou. E, nesse caso, quer-se ter o mesmo olhar crítico para a Educação Inclusiva, a fim de possibilitar novos olhares e futuras rupturas no *status quo*. O enfraquecimento da Educação Especial como campo de atuação, mais do que como campo de saber, nos leva a pensar no futuro da mesma:

aquela parte da Educação que considerou os sujeitos como objeto de seu discurso teórico e prático: alunado deficiente, especial, diferente do alunado majoritário, eficiente, normal, homogêneo. Uma parte da Educação que, resistindo hoje a morrer como disciplina específica, contrariamente àquilo que predica como prática necessária para seu objeto, acabou definindo esse alunado igual, mas com necessidades educativas especiais (FERRE, 2001, p. 197).

O esvaziamento proporcionado pelo discurso da inclusão é reflexo de uma historicidade abandonada da Educação Especial, que sem os fundamentos originários desse campo de saber, abre brechas para que se possa dizer muita coisa da Educação Inclusiva, sem ao menos conseguir dizer nada. Essas práticas realizadas por muitos, não admitem tão somente um culpado, pois, afinal, esse é o discurso que está em voga nesse período da história da educação brasileira quando existe muito a fazer na linha da inclusão/exclusão na busca do reconhecimento.

Resulta disso um discurso vazio sobre a diversidade com a conseqüente proposta de um trabalho transdisciplinar, que as famosas equipes multidisciplinares e as vias de acesso a eles radicalmente desdizem, e algumas práticas integradoras ou inclusivas – sempre se pode trocar as palavras qual coleiras de cães -, com as quais se enfrentam somente professores e professoras, quase sempre sendo sancionados negativa ou carencialmente pelos experts de tais equipes (FERRE, 2001, p. 203).

Nesse panorama, no qual a Educação Especial está dada pela perspectiva inclusiva, precisamos apostar numa leitura compreensiva da formação de professores. Sendo a formação o primeiro ponto a ser modificado, torna-se urgente

a necessidade de debate sobre quais são as implicações políticas, sociais e formativas dessas mudanças educacionais. Se de um lado a Educação Especial prolonga um reconhecimento deficitário, ao ter um lugar específico, de outro lado temos a Educação Inclusiva como um discurso revestido com outro nome, embasado em heranças da Educação Especial, que, contudo, traz consigo os riscos de uma política por demais abrangente. Essa abrangência, essa ampliação e esse esticamento do reconhecimento da diferença são, pois, características das ordens vigentes no plano político-econômico²⁴ da sociedade.

Frente ao exposto, para Zizek, “devemos rejeitar a idéia de que o modo adequado de combater a demonização do Outro é subjetivá-lo, ouvir sua história, entender como ele percebe a situação” (2011, p. 43). Esse espaço criado para a diferença pode ser ampliado, sem recair na simples subjetivação da diferença. Por isso, pensar pela ótica da Teoria do Reconhecimento é pensar de que modo essa inclusão não ocasiona ou reforça a situação de não reconhecimento. Ao compreender as estruturas do reconhecimento, perceberemos a necessidade de pensar como a normatividade social pode implicar o resgate ético da sociedade. Tal normatividade pode ser a chave desencadeadora da crítica social ao reconhecimento realizado nas atuais condições de inclusão.

²⁴ Mesmo que tenhamos o entendimento de que o reconhecimento vai além de uma perspectiva econômica, não podemos deixar de fora a influência desses dados para a pesquisa. A inclusão faz parte dos grandes esquemas políticos de erradicação do analfabetismo iniciado com a Declaração de Jontien, pois o avanço de produção, de mercadorias, especialmente digitais e analógicas, exigem um consumidor com maior capacidade de entendimento e nível cultural.

Capítulo IV

Teoria do Reconhecimento: contribuições para repensar a diferença na Educação Especial

O giro racional de que a sociedade usufruiu com a modernidade, entre seus ganhos e perdas, trouxe uma nova explicação e compreensão da vida e da humanidade. Nessas idas e vindas da racionalidade, houve muitas histórias de não reconhecimento e de injustiças sociais. As denúncias da Teoria Crítica salientaram muito bem os riscos a que, mesmo num mundo racional, ainda estamos sujeitos. Nesse contexto, o não reconhecimento da diferença trouxe diversas consequências históricas:

A dificuldade de lidar com o outro e, muitas vezes, seu aniquilamento, trouxe uma espécie de adoecimento, com desastrosas consequências para o plano político-cultural e ético. No plano político-cultural podem-se destacar as marcas deixadas pelo processo de colonização, que se deu sob violenta dominação das outras culturas, numa sistemática ausência de reconhecimento da diferença e com o predomínio de uma racionalidade técnico-científica e da superioridade intelectual dos colonizadores. Isso resultou numa desvalorização das culturas e, em termos mais recentes, da própria natureza, como o outro que foi violado. Com facilidade, aquilo que escapa ao que se entende como racional desliza para o bárbaro (HERMANN, 2011, p.140).

Contudo, apesar de todos os riscos a que o reconhecimento é exposto, ainda é pela via racional que conseguimos muitos avanços sociais. E aqui não estamos falando somente da razão científica, mas, sim, da racionalidade que possibilitou usufruirmos também dos ganhos e avanços, sem recairmos somente em suas consequências mais perversas. Hegel foi, dentro do contexto da racionalidade, um dos grandes teóricos que tentou tirar a carga puramente cognitivista do conhecimento. Buscando ampliar o sentido da consciência de si, ou seja, da

racionalidade que nos constitui, Hegel conseguiu diminuir o poder tendencioso da certeza de si, própria do sujeito soberano da modernidade²⁵. Em relação à modernidade, alguns autores criticam Habermas²⁶ por ele apostar na modernidade como uma única via de “padrão evolutivo sem levar em conta as possíveis particularidades de formas de vida alternativas” (HOLMES, 2009, p.135).

É justamente nas críticas a Habermas, que Honneth busca alternativas para evidenciar os potenciais adormecidos na teoria habermasiana, principalmente ao recuperar a luta por reconhecimento que sutilmente apontou em tal teoria. Nessa perspectiva, Honneth busca na eticidade um resgate que Habermas muitas vezes dava como perdido na modernidade. A eticidade, ainda vinculada a uma ideia de vida boa aristotélica, seria o momento mais importante para assim efetivarmos o reconhecimento. Conforme expõe Holmes (2009), Honneth

crê ser viável, num sentido aristotélico, descrever a vida boa sob condições modernas, sem que se caia na arriscada aventura romântica dos comunitaristas que anseiam por uma correspondência mais que apenas formal entre os anseios individuais de realização e os fins sociais vinculantes graças ao compartilhamento de uma língua, uma história e uma cultura comuns (Ibid., p. 136).

Na mesma raiz teórico-crítica, Honneth vê em Habermas os pontos em que esse não encontrou uma saída, ou onde encontrou uma única saída, e onde ele busca ampliar os horizontes. É na inspiração hegeliana que Honneth (2003) salienta e renova a ideia de reconhecimento, buscando, na eticidade formal, uma alternativa diferente de pensar as ações sociais modernas, sem perder de vista o vínculo com a eticidade. Na tentativa de aprofundar o estudo sobre a subjetividade, Hegel utilizou a consciência de si como uma forma de manifestação do mundo subjetivo e buscou, ainda na juventude, pensar a consciência de si construída numa relação intersubjetiva com o outro.

²⁵ Dentro dessas interpretações equivocadas dos potenciais modernos, para Habermas, podemos ainda, na modernidade, resgatar seus projetos inacabados.

²⁶ Essas explicações se encontram mais bem esclarecidas no texto de Pablo Holmes (2009), em que o autor debate se a diferença entre Habermas e Honneth é somente uma briga de família ou uma ruptura metodológica.

Claro que, se pensarmos pelas práticas efetivadas historicamente na educação, podemos, a princípio, lembrar a homogeneização que a educação primeiramente buscava, o que não indica que a diferença não estava lá. Ela estava, talvez, anulada ou esquecida. Por essa razão, buscamos, através da metáfora do senhor e do escravo, perceber como essas duas figuras podem ampliar a compreensão das diferenças para outro caminho.

4.1 A metáfora do Senhor e Escravo na visão da diferença

No capítulo IV do livro *Fenomenologia do Espírito*, de 1807, denominado “Autonomia e Dependência da Consciência-de-si: Senhoria e Escravidão”, Hegel utiliza-se da metáfora do senhor e do escravo para mostrar como a consciência de si é ao mesmo tempo independente e dependente de outra consciência. Segundo Hermann (2011, p. 141), “Por meio da relação entre senhor e escravo, Hegel mostra o movimento de reconhecimento na relação social. Ambos necessitam um do outro para serem reconhecidos”.

Para Kojève (1987), a autoconsciência em Hegel passa inicialmente por momentos do desejo instintivo, que leva ao simples sentimento de si. Sentimentos de subsistência, no entanto, não passam de um primeiro momento de o Eu manifestar-se e, assim, o desejo do sujeito cognoscente somente revela o objeto e não a subjetividade.

El ser mismo del hombre, el ser autoconsciente, implica pues y presupone el Deseo. Por tanto, la realidad humana no puede constituirse y mantenerse sino en el interior de una realidad biológica, de una vida animal. Mas si el Deseo animal es la condición necesaria de la Autoconociencia, no es la condición suficiente de ella. Por sí solo ese Deseo no constituye más que el Sentimiento de sí (KOJEVE, 1987, p. 11).

Em outro momento, a autoconsciência só supera tal sentimento de si ao enfrentar seu desejo com o desejo dos outros e, desse modo, ser livre e histórica. Ao assumir a existência de um desejo humano, diferente do desejo animal, a autoconsciência se nutre dos desejos nutridos na história, a partir do que a história

humana é constituída, ou seja, por esses desejos humanos. Kojève salienta que da mesma forma que o desejo animal, “El hombre se ‘alimenta’ de Deseos como o animal se alimenta de cosas reales” (1987, p. 14).

O reconhecimento, todavia, só vai se dar na ação negativa, que passa pelo intuito de preencher o vazio que o desejo representa, principalmente por representar a finitude da vida, perante a infinitude do pensamento. Como no desejo animal, ao dominar o objeto, fica-se somente com sua positividade; no desejo humano, ficamos com a negatividade. É com a existência do não-Eu que o eu passa a se reconhecer como ele mesmo, ele enquanto outro e o outro enquanto outro. Nesse viés, então, o ideal de liberdade, na perspectiva hegeliana, só terá condições de se efetivar através do ser que é reconhecido. O princípio originário da Teoria Crítica é justamente o da busca da emancipação, na trilha do reconhecimento, ou seja, somente com a possibilidade do reconhecimento é que teremos a liberdade e a emancipação dos processos sistêmicos sociais.

Posto isso, o desejo humano supera o desejo animal, na medida em que não pensa somente na conservação da vida e, sim, pensa no desejo de um valor. Diferencia-se aqui o ponto que Hegel combate na concepção anterior de Hobbes e Maquiável ao conceito de luta, considerada por ambos os autores como uma luta por autoconservação. Assim, redireciona o conceito de luta, baseando que “todo Deseo humano, antropógeno, generador de la Autoconciencia, de la realidad humana, se ejerce en función del deseo de ‘reconocimiento’ (Ibid., p. 15)”. A luta por reconhecimento, então, está dada nas ações sociais, e uma forma de exemplificá-la é através da metáfora do senhor e do escravo.

A metáfora do senhor e do escravo traz consigo a ideia de que a luta contra a morte é diferente da luta por autoconservação, pois luta-se pela possibilidade de ser reconhecido pelo outro e desse modo não se torna uma consciência não reconhecida. Descrevendo no capítulo IV, da Fenomenologia do Espírito, Hegel mostra “Una es la Consciencia autónoma, para la qual el Ser-para-sí es la realidad-esencial. La outra es la Consciencia dependiente, para la cual la realidad-esencial es la vida animal, es decir, el ser-dado para una entidad otra. Aquélla es el Amo; está, el Esclavo” (HEGEL apud KOJEVE, 1987, p. 24). Nessa metáfora, explicita-se a autonomia e a dependência entre senhor e escravo. Ambos na luta contra a morte, preferem a vida a sucumbir. Mesmo o escravo, escolhe tal situação, submetendo a

supressão dialética de sua autonomia, pois para o senhor, ao invés da morte do escravo, é mais positivo que apenas o suprima, para assim também continuar a ser reconhecido como senhor.

Nesse jogo entre autonomia e dependência, mesmo o senhor, que pode ser entendido como o vencedor, não consegue tal autonomia plena sem a existência do escravo, pois a consciência só existe no momento em que também passa pelo crivo do reconhecimento do outro. Com efeito, o senhor perde sua força ao necessitar dessa mediatização, representada pela figura do outro, não valendo a luta pela autoconservação, em que o senhor mataria o escravo pelo simples prestígio, mas justamente a luta pelo reconhecimento social. Sobre esse aspecto, Honneth busca alternativas que reflitam alguns problemas que a metáfora do senhor e do escravo apresenta, principalmente pela superabstração em que esse outro se torna e as possíveis tendências da sua eterna negação. Nesse sentido, Hermann comenta a respeito:

só o interesse contemporâneo pelo reconhecimento, instigado pelo feminismo, multiculturalismo e pela teoria política, mostrara “a quantidade de problemas que tal perspectiva [a hegeliana] levanta”. Em grande parte, o problema concentra-se na estrutura dialética, pela qual a existência do outro estaria relacionada apenas com o movimento da consciência para reconhecer a si mesma, o que resultaria num processo de aniquilamento do outro ou, pelo menos, de assimilação do outro a partir de nossos esquemas conceituais (HERMANN, 2011, p. 142).

Essa assimilação do outro, mesmo que num sentido dialético, pesou para que as críticas a Hegel fossem diversas. No entanto, o que se quer aqui é aproveitar o potencial dessa metáfora para delinear alguns caminhos das relações sociais, a formação da área de Educação Especial, tarefa à qual a metáfora consegue fornecer grande colaboração. No intuito de pensar a formação nessa área, podemos utilizar essa metáfora como um aporte para repensar a formação dos professores como um dos caminhos para o reconhecimento da diferença.

4.2 A formação da área de Educação Especial na Luta do Senhor e do Escravo

Como já explicou Hegel, “La Autoconciencia existe en y para sí en la medida y por el hecho de que existe (en y para sí) para otra Autoconciencia; es decir ella sólo existe en tanto que entidad-reconocida” (KOJEVE, 1987, p. 17), contudo, as lutas por reconhecimento que surgem, frente ao movimento inclusivo, revelam, nesse momento, um *déficit* de reconhecimento, pela via racional. Nessa perspectiva, a Teoria do Reconhecimento pode contribuir para a busca da *Métis* (em grego: Μῆτις, sabedoria), na busca da justa medida dos processos inclusivos.

Na luta do senhor e do escravo, a Educação Especial, analogamente, aparece em pólos opostos durante sua constituição. Ora exercendo sua função de senhor, por possuir um lugar determinado de atuação, ora sofrendo nas intempéries da escravidão, no processo de educação inclusiva. De qualquer modo, voltando ao que Hegel expõe sobre a eterna interconexão entre autonomia e dependência, sabemos que, para ser reconhecidos, precisamos do reconhecimento do outro. E em relação a essa formação específica, podemos refletir em relação ao professor de Educação Especial ante a Educação Inclusiva e aos processos político-sociais, ditos de reconhecimento da diferença. Nesse momento histórico-educacional, a prática educativa, muitas vezes, baseia-se na sua formação inicial e, conseqüentemente, não está amparada para lidar com a realidade atual, tanto por sua formação inicial ter sido baseada em propostas unilaterais de pensar a educação, como por enfrentar uma formação generalista para dar conta da demanda que a realidade exige. Assim, a abertura, mesmo num contexto democrático, apressa-se para corresponder às exigências e, muitas vezes, não chega ao processo de autocompreensão profissional de formação.

Nesses olhares de senhores, a formação sem a justa medida de compreensão da diferença se constitui como um campo com grandes riscos ao fechamento ao outro, ao diálogo, ao diferente, enfim, a todos os processos opostos ao que se propõe na formação inicial. A importância de resgatar as racionalidades que perpassam a formação de professores pode ser analogamente comparada às figuras mitológicas explicadas por via da metáfora hegeliana. A fim de suscitar os debates dessas figuras pelo viés crítico, podemos salientar que Honneth (2003) pode colaborar, na contemporaneidade, pelo debate do reconhecimento da

diferença, sem recair nos particularismos ou nos anseios de supressão do aniquilamento do outro. Cabe salientar que tanto os mitos quanto a metáfora do senhor e do escravo não surgem aqui como opostos; elas remontam a tempos históricos diferentes, os quais ressaltam as desmedidas já anunciadas pelo mito e continuadas pela via racional da metáfora do Senhor e do Escravo.

4.3 Conceito de formação e abertura pedagógica à diferença

Um dos caminhos que a educação pode efetivar em relação ao reconhecimento é que ela assuma sua limitação, ou seja, assuma que não é somente atividade do sistema escolar, das instituições educativas ou quaisquer outros locais de educação formal que farão a inclusão acontecer. É nesse ponto que Hegel, a partir das interpretações contemporâneas de Axel Honneth, pode contribuir com uma nova compreensão da diferença. Afinal, é no surgimento da Teoria do Reconhecimento que fica claro que a estrutura normativa do reconhecimento passa por três esferas, e a educação está contemplada somente no segundo momento: na esfera do direito. Ora, se a educação escolar formal faz parte somente do segundo momento da constituição de reconhecimento social, torna-se, então, tarefa árdua para a mesma tentar contemplar o reconhecimento de outras esferas que não a constituem. Isso significa que reconhecer a limitação da educação formal em efetivar o reconhecimento social do outro é um dos primeiros passos a serem dados, para assim convocar as outras esferas também responsáveis por esse reconhecimento.

Para essa compreensão ser acolhida, necessitamos pensar como a educação encara o processo formativo. Hermann (2010), ao trabalhar com o conceito de formação, evidencia que é necessário “redimensionar o potencial explicativo da experiência²⁷ enquanto vinculada à finitude” (p. 109). Formação e experiência, ao lidarem com a finitude, proporcionam, assim, restaurar na educação o reconhecimento de suas limitações frente a outras demandas que dela escapam. Ao

²⁷ Conforme Hermann, “na perspectiva da hermenêutica, expressa uma vivência, pela qual aprendemos. Não se trata de um fluxo de percepções, mas de um acontecimento, de um encontro, um processo revelador que descobre a realidade como um acontecer” (2010, p. 115).

mesmo tempo, o conceito de formação indica criticamente saídas possíveis frente ante às amarras do sistema.

Como um papel próprio da hermenêutica, Flickinger (2011) busca voltar às bases da pedagogia moderna e pensar quais foram as heranças deixadas pela base iluminista no fechamento dessa área ao imprevisível. Uma das teses desse autor é a de que a “pedagogia contemporânea continua sofrendo com a herança da secularização a ela trazida no bojo das idéias iluministas” (FLICKINGER, 2011, p. 153). Ao apostar todas as energias na razão, o homem busca a superação de explicações teológicas para compreender sua existência e a natureza. A secularização fez parte de um projeto da humanidade em superar a Igreja e assim responder pela ciência às angustias existenciais. Ao comparar com a descrição de uma criança explorando um ambiente desconhecido, Flickinger ressalta que a sede dominadora do homem o faz querer superar sua fraqueza por um aumento de vontade de dominação.

Igual a criança que, ao querer conquistar sua autonomia, experimenta sua real dependência no momento em que sai de sua rede de proteção, o homem do mundo secularizado, tendo perdido a rede protetora da religião construída pelo Deus-pai, vê-se jogado num mundo perigoso e imprevisível (Ibid., p. 155)

Nesse processo, para o autor, há uma necessidade de reprimir tal limitação e supervalorizar-se, endeusar-se frente aos riscos do fracasso. Isso implica naturalmente a exclusão dos que por acaso também mexem com tal postura narcísica do homem, como afirma Flickinger (2011). O enfrentamento com os deficientes, os loucos, os idosos, as mulheres etc. aponta para o homem moderno que a fraqueza existe, atormentando sua impossibilidade de onipotência. Um exemplo que Flickinger utiliza como o mais representativo da incompreensão do homem frente à sua limitação é a experiência da morte. Culturalmente, para o autor, a morte é vista como uma tragédia, ao invés de ser encarada como um processo natural e como o fechamento de um ciclo.

Os embates que a inclusão reflete na escola também mexem com esse ideal de superioridade defendido em muitos projetos pedagógicos. Com a herança do processo de secularização, a educação sofre as consequências diretas quando se

vê limitada em suas práticas. Na situação em que os sujeitos demarcam fortemente a fraqueza, a falta de preparo dos professores, entre outras insuficiências, pode incorrer ainda mais intensamente no processo de inclusão/exclusão. Falta-nos historicamente uma discussão que redirecione os objetivos educacionais. Para Flickinger, essa rearticulação “recuperaria, simultaneamente, o outro lado dos ideais iluministas” (2011, p. 159). Porém, o medo de enfrentar tais limites, impede-nos de assumir novas atitudes pedagógicas que possibilitariam o redirecionamento dos objetivos educacionais, segundo o autor

A expectativa de dominar as situações difíceis na sala de aula; a repressão das próprias fraquezas; o medo de não dispor de conhecimentos suficiente para enfrentar o aluno, que faz com que o educador evite expor sua identidade intelectual em sua sala de aula; ou ainda a tendência de fugir a um saber supostamente objetivo, a fim de se desresponsabilizar pelos conteúdos – todas estas estratégias revelam posturas profissionais comprometidas com o respeito pelo ideal de onipotência e autonomia (FLICKINGER, 2011, p. 159).

A autonomia, portanto, para Flickinger (2011), pressupõe reconhecimento, e reconhecimento é impossível sem autonomia. O objetivo central da educação na busca de autonomia dos sujeitos deve, portanto, passar pelas relações sociais que dão base a essa construção, saindo assim dos enredos da ideia de onipotência. Dando pouca importância para outros espaços formativos, a educação baseada nos processos formais de educação fecha as portas para outras experiências formativas. Para ele, fica claro que necessitamos ampliar o espaço e a valorização de outras atividades, cabendo à educação “ampliar sua atuação para além dos espaços institucionalmente definidos como suas áreas consideradas legítimas” (Ibid., p. 164).

Ao situarmos e ao determinarmos as instituições formais de educação como lugares legítimos de atuação, não corremos o risco de nos perder num conceito reducionista de formação; ao passo que, ao ampliarmos o conceito de formação e ao abrangermos outros espaços de atuação formativa como legítimos, não deixamos de fora as experiências dos alunos. Em contrapartida, se mantida presa ao caráter reducionista, a formação pode facilmente cair nas armadilhas do sistema econômico e político:

Na medida em que *Bildung* perde sua força normativa, o termo se esvazia de seu significado e se torna disponível para diferentes usos. Um deles está vinculado aos processos de transformação da sociedade, que resultam na assim chamada globalização, quando a *Bildung* torna-se um termo-chave para significar aprendizagem de competências e de habilidades, atrelando-se à utilidade e à funcionalidade (especialmente no âmbito das políticas públicas e no discurso dos administradores). Certamente que isso despota potencializa seu papel crítico (HERMANN, 2010, p. 114).

O potencial crítico só é possível na medida em que a educação passar dos processos de massificação e adentrar nas singularidades. Enquanto autocriação, a formação permite aos sujeitos jogar-se nas incertezas e, a partir de sua singularidade, permite que tenhamos possibilidades de reconhecimento da diferença. Quando a formação de professores se rende às demandas que a economia dita, fica presa ao debate puramente técnico e processual do sentido educacional, enquanto poderia colaborar para superar os ditames econômicos, apesar de que, na atualidade, muitos objetivos quanto a isso ainda precisam ser revistos.

Em 1872, Nietzsche já alerta sobre o futuro da educação e formação (*Bildung*), salientando sobre a realidade alemã de submissão às amarras do sistema. Seu texto da juventude intitulado “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino” problematiza suas experiências na cidade de Basileia, as quais o levam a criticar os sistemas educativos alemães. Para Nietzsche existem duas correntes que dominavam os estabelecimentos de ensino: a extensão e a redução da cultura. Desse modo, ele indica as consequências dessas correntes:

por um lado, a tendência de *estender tanto quanto possível a cultura*, por outro lado, a tendência de *reduzi-la ou enfraquecê-la*. De acordo com a primeira tendência, a cultura deve ser levada a círculos cada vez mais amplos; de acordo com a segunda, se exige da cultura que ela abandone suas mais elevadas pretensões de soberania e se submeta como serva de outra forma de vida, especialmente aquela do Estado (Nietzsche, 2009, p. 53)

Ao refletir sobre a formação, o enfraquecimento da cultura é o ponto diretamente ligado à fragilidade da *Bildung*. Sendo assim, Nietzsche também aponta para a pressa como a característica que contribui para tais diagnósticos. A pressa, quando atinge os processos formativos, coloca em xeque o futuro das instituições de ensino. Por isso o autor salienta que seu livro é dedicado a leitores calmos, pois a

pressa não permite a leitura nas entrelinhas. E é nessa leitura calma, atemporal, que existe a possibilidade de perceber a “barbárie do presente”, situação essa que submete a formação às condições políticas e econômicas.

Formação e educação parecem em alguns momentos ficar imbricadas em processos comuns, entretanto, ao estar diretamente ligada à origem da palavra inglesa *education*, a educação fica claramente presa ao que Taureck denomina de miséria formativa:

a formação é considerada ‘*education*’. Educação aparece como a solução para a miséria formativa. Pois *educação* [no sentido que lhe é dado no uso da palavra inglesa] designa a preparação bem equipada com conhecimentos, atitudes e modos de agir que fornece a um participante bem orientado as condições para a convivência numa sociedade onde reina uma concorrência regrada. A educação é funcional, a formação parece ser disfuncional (TAURECK, 2011, p. 36).

Quando a educação se transforma em simples efetivadora e executora de projetos liderados pelo mercado de trabalho, ela somente está dando continuidade ao que se entende por *education*. Mas a formação não está preocupada somente com o mercado de trabalho, com a redução do processo pela finalidade mercadológica, ela quer, sim, refletir e pensar na e com a diferença. Enquanto a opinião crítica frente ao processo de banalização da formação existir, ainda é possível lançar mão de luzes para não ficarmos cegos no fim do túnel. Nessa marcha contrária à insistente e sempre presente vontade de acompanhar o apressado mundo contemporâneo, a formação surge como um freio. Um freio denunciador das consequências de tais problemas. Ligadas à fórmula onde ‘mais e mais é igual a sucesso’, as políticas de formação criam seus exércitos imbatíveis:

Mais dinheiro, mais escolas, mais pedagogos. Uma introdução à força do quantitativo na política de formação é análoga à doutrina militar, que exige mais dinheiro, mais soldados, mais armas, para combater o inimigo terrorista. A dose tem de ser aumentada, para que se tenha êxito. Na medicina, um simples aumento na dosagem do medicamento pode levar à morte. Aumento da dose, paciente morto. Mas passa-se algo diferente disso quando se trata da formação? (TAURECK, 2011, p. 39).

Não estaria, então, a inclusão aprofundando essa distância entre *Education* e *Bildung*? Como já instituída a política de Educação Especial na perspectiva da

Educação Inclusiva, ainda haveria chances de a Educação Especial contribuir para a saída da situação de *Education*, nesse caso confundida com formação? Afinal, sabemos que a escala numérica de formação para a Educação Inclusiva é de uma abrangência muito maior que os cursos de formação para a Educação Especial. O trabalho de formação exige “paciência e suavidade” (HERMANN, 2011), por isso a Educação Especial, enquanto um campo de saber constituído, pode funcionar como plasma social da formação dessa área. Ou seja, conforme Taureck (2011), a formação enquanto plasma social é aquela que consegue proporcionar ao indivíduo a possibilidade de “se libertar das correntes e que então se afasta da suposta realidade das sombras” (Ibid., p. 38). Fica demarcada aí a necessidade de resistência e de compreensão dessa situação vivida por essa área do saber.

Para isso acontecer, a formação de professores de Educação Especial se envolverá e terá de se deter no que Taureck aponta como competência epocal, pois essa “poderia e deveria levar à percepção de que toda cegueira do nosso próprio tempo mantém algo que lhe falta: a capacidade de ver” (Ibid., p 40). Se a construção da formação nesse campo do saber conseguir, por meio da Filosofia da Educação, ampliar o debate de época, perceber e debater com mais intensidade o vácuo (invisível) causado pela discussão esvaziada sobre a diversidade, de fato já fará a formação acontecer como plasma social.

4.4 Reconhecimento da diferença: responsabilidade somente escolar?

Como apontado ainda neste capítulo, as desmedidas ocorridas no processo de formação de professores para o reconhecimento da diferença foram de um extremo a outro na busca da efetivação de tais exigências. De um ponto a outro, coube à Educação Especial a tarefa árdua de trabalhar pela lógica da inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Dizemos “árdua”, pois tal tarefa exige uma abertura que as demais esferas sociais não reconheciam, pois não estavam dispostas a assumir tais sujeitos como fazendo parte das suas relações sociais. Apostamos que não cabe somente ao ambiente escolar essa missão. Uma vez percebido o diferencial que a Educação Especial pode cumprir ao funcionar

como plasma social na formação, ela pode contribuir também para convocar outros espaços igualmente responsáveis pelo reconhecimento da diferença.

Amplamente divulgada, a Educação Inclusiva surge no panorama educacional como uma fonte de mudança educacional radical. Contudo, o que vemos, no sentido reflexivo, são discursos fugazes. Como a Teoria do Reconhecimento aponta para a existência de uma normatividade na estrutura social e para uma gramática moral do reconhecimento, é por meio dessa possibilidade que pensamos em colaborar com a formação. Podemos, assim, compreender quando estamos procurando plasmar o reconhecimento da diferença ou quando simplesmente estamos presos às burocracias do sistema.

A esfera do amor, associada à família ou a quem a representa, é a primeira a impulsionar o reconhecimento dos sujeitos ainda na primeira infância. Se formos pensar na importância dessa primeira esfera, no que tange às consequências, é a partir dela que o ciclo infinito de reconhecimento se origina. É ainda bebê que o ser humano reconhece sua relativa independência, pois é nos limites impostos pela sua condição que se vê a necessidade do amor dado pela família. Podemos dizer, de fato, que a esfera do amor é a condição primeira para o reconhecimento, já que por ele o sujeito irá criar sua autonomia para alcançar o reconhecimento em outras esferas sociais.

Como instituição formativa, a família também faz parte da estrutura que permite o reconhecimento, cuja responsabilidade de ampliação se estende também a outras instituições. Com riscos de sucumbir ao fracasso na tarefa de inclusão, a instituição escolar, bem como a formação de professores, para tanto, estão carregando um peso muito grande sobre seus ombros. Se a estrutura do reconhecimento salienta a gramática do seu desenvolvimento alicerçada em três esferas diferentes, não será a educação, nem os professores, que darão conta de desenvolver toda uma mudança cultural, social e educacional.

As tradicionais instituições sociais (família, escola, e comunidade) funcionam como base para a formação dos sujeitos por muito tempo. Nas transformações da contemporaneidade, essas instituições foram perdendo seu espaço para outros ambientes. Com os avanços tecnológicos, a instituição familiar é uma das mais atingidas, perdendo espaço e sendo, de certa forma, estremecida frente aos

descompassos entre seus integrantes. Nessa linha argumentativa, escreve Flickinger:

No que se refere à família, não é apenas o avanço do modelo *patchwork*, isto é, a família incompleta, recomposta por pessoas diferentes ou com base informal de convívio e de responsabilidade, que aumenta a tendência de ela não mais satisfazer as expectativas de uma educação séria das crianças. São também as dificuldades dos pais de acompanhar o mundo da vida dos jovens; um mundo repleto de inovações nunca vividas pela velha geração e para ela de difícil acesso (FLICKINGER, 2011, p.184).

Entre os desafios para a formação, encontramos a necessidade de essas instituições valorizarem outros ambientes como também locais de aprendizagem e sociabilidade. Mesmo a educação não acompanha todas as transformações dessa época; ao se redirecionar para tais modificações, ela acaba correndo um grande risco de adaptação aligeirada, sem percepção crítica e processual. Segundo o autor (FLICKINGER, 2011, p.184), o espaço escolar “altamente regado e burocratizado cada vez menos consegue acompanhar a dinâmica de desenvolvimento dos conhecimentos e das mudanças na vida dos jovens”. Não sendo correspondida nessas esferas formais de formação, a sociedade tem criado espaços independentes do funcionamento rígido e burocrático das tradicionais formas de instituições sociais, como o caso de clubes, organizações, grupos, entre outros ambientes que participam de um sonho coletivo.

Exatamente por não pertencer ao sistema educacional oficial, esse campo consegue fazer jus àquele núcleo de formação no qual a antiga *Paidéia* e o conceito de *Bildung* se apóiam: a saber, no entendimento do processo de formação como um projeto centrado no ser humano e não nas solicitações a ele alheias (Ibid., p.188).

Ao pensar na política de inclusão, vemos justamente o enfoque centrado na instituição formal, a *education*. Sobressai nesses ambientes a demanda de uma reestruturação gigantesca. No embate da inclusão, surgem, assim, diversos movimentos contrários à maneira imposta pelas atuais políticas. Um desses movimentos foi o envolvimento da comunidade de surdos frente a essa situação, como se observa, no Brasil, onde tal movimento de luta da comunidade surda

fortaleceu-se na década de 60 a 80 devido ao oralismo²⁸. Já na década de 80, tentou-se realizar a comunicação total²⁹, porém, com a continuidade das práticas de oralização, o movimento de luta dos surdos continuou inalterado. Contra essas amarras históricas, os surdos, enquanto comunidade, criaram laços linguísticos e culturais que reforçaram sua validade como uma comunidade autêntica de formação. Enquanto espaço formador, como as escolas de surdos, mesmo sendo elas instituições que respondem a exigências externas, é a partir da comunidade que eles indicam as suas necessidades. Houve diversas manifestações dessa associação em luta de uma escola bilíngue, isto é, escolas que pensam o sujeito surdo como um sujeito visual, com uma língua natural em sinais, aprendendo primeiramente esta língua, depois, pela forma escrita da língua oral vigente, como uma segunda língua. A força de luta desse grupo se mostra evidente pelo fato de eles terem confederações³⁰, associações³¹, agremiações e outras organizações³², nas quais vivem experiências de momentos formativos, porém não formais. Mesmo possuindo escolas formais de educação para surdos, tal movimento enfatiza a importância da escolarização em uma comunidade com objetivos comuns. São esses objetivos comuns que fizeram a comunidade surda brasileira ir a Brasília, diversas vezes para problematizar a Educação Inclusiva. A partir dessa experiência podemos ver que existe a possibilidade de outros espaços formativos possíveis.

Neste momento, apostamos que são essas manifestações, iniciadas por sujeitos historicamente mantidos sob responsabilidade da Educação Especial, demarcando reivindicações de outras possibilidades de formação, que se formam

²⁸ O oralismo foi uma abordagem pedagógica enfocada no paradigma clínico-médico. Surgido na Alemanha e elaborado por Heinecke, o oralismo se contrapunha às práticas francesas que se destacavam nos estudos da Língua de Sinais. Nessa abordagem, os surdos eram treinados a oralizar, ou seja, eram vistos como sujeitos da falta e tinham que realizar atividades fonoarticulatórias.

²⁹ A comunicação total foi estabelecida na intenção de minimizar os efeitos do oralismo, oferecendo aos sujeitos surdos a possibilidades da Língua de Sinais, porém continuando com as práticas de oralização.

³⁰ Confederação Brasileira de Surdos. Ver mais em: <http://www.cbsurdos.org.br>

³¹ Um exemplo local é a Associação dos Surdos de Santa Maria, fundada em 1985. Contudo, no site da Confederação Brasileira de Surdos existe a listagem de todas as localidades que possuem associações. Em praticamente todos os estados brasileiros existe este tipo de associação.

³² Outra organização que merece destaque é a Federação Nacional de Educação Nacional e Integração dos Surdos. Ver mais informações em: <http://www.feneis.com.br/page/index.asp>

como comunidades autênticas de formação, porque agem sem pressões externas para o sufocamento de suas singularidades. Por essa perspectiva, acreditamos que é nessa esfera da comunidade de valores que a Educação Especial pode, na atualidade, encontrar a justa medida de suas práticas. Nessa esfera, a Educação Especial possibilita, a partir de sua autocompreensão histórica, colaborar com o não fechamento das comunidades, uma vez que suas experiências mostram que ficar em polos extremos acarreta um reconhecimento deficitário da diferença.

Considerações finais:

Ao pensar a formação para o reconhecimento da diferença, deparamo-nos, como este trabalho apontou, com desmedidas históricas percebidas nos processos de pensar a diferença e a formação de professores da Educação Especial. De um lado, tivemos um reconhecimento alicerçado na separação social da diferença, muito próximo ao mito de Procrusto. Tal *déficit* de reconhecimento levou a Educação Especial a necessitar da formação de especialistas, aptos a receberem a demanda não atendida pelas escolas regulares. Influenciada pela Medicina e pela Psicologia, essa área baseou suas práticas na denominação, na classificação e na dominação da diferença. Em contrapartida, de outro lado, na década de 90, muitos movimentos apontavam para a necessidade de superação dessas formas de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Coube à educação a tarefa de realizar a inclusão, tendo, para isso, que redirecionar a formação de professores e os ambientes escolares.

Destacamos que não se quer fazer uma avaliação maniqueísta entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Do mesmo modo que a Educação Especial iniciou na esteira do pensamento positivista, a Educação Inclusiva acontece na corrente do aligeiramento da formação na atualidade. Em contrapartida, buscamos compreender como tais desmedidas continuam enfrentando o problema do não-reconhecimento da diferença. Ao deslocar-se de um extremo a outro, a diferença fica escamoteada em discursos que se dizem em direção ao reconhecimento. Nesse caso, a teoria do reconhecimento possibilita à formação dos professores compreender como suas teorias e práticas foram e estão sendo construídas.

Nesses extremos realizados no reconhecimento da diferença, ora delimitando espaços específicos, ora maximizando sua inclusão escolar, ficamos preocupados em enfatizar que a Teoria do Reconhecimento permite contribuir para um possível equilíbrio e equacionamento dessas desmedidas. Ao fazer a leitura compreensiva da formação de professores em Educação Especial, a contribuição que a Teoria do Reconhecimento pode oferecer está relacionada à compreensão normativa do reconhecimento social. Além de possibilitar o giro hermenêutico na Teoria Crítica, a inserção e a reflexão sobre o conceito de reconhecimento trazem, para as discussões filosóficas, uma perspectiva renovada frente às injustiças sociais. E, ao compreendermos a estrutura do reconhecimento, podemos, assim, perceber e ampliar as responsabilidades sociais frente ao reconhecimento da diferença na Educação Especial.

A hermenêutica possibilita fazer uma leitura do reconhecimento da diferença e da formação para além do *lócus* da “escola”. Essa ideia de um lugar fixo e delimitador, típico do pensamento científico, trouxe para o âmbito escolar suas maneiras de elaborar, organizar e delimitar maneiras de agir pedagogicamente. Certos da infalibilidade científica, a escola como um *lócus* ficou à mercê de ideias tecnificadas e petrificadas, principalmente por buscar no conhecimento certezas inatingíveis. O *complexo de Deus* fez do homem moderno um sujeito em busca constante de sucesso, exatidão e veracidade. Em contrapartida, o homem contemporâneo, através de seus movimentos pelo reconhecimento social, estremece tal ordem. Sendo assim, a hermenêutica colabora para a ampliação do conceito de *education*, para o conceito de *Bildung*, ou seja, por seu intermédio, a formação escapa desse *lócus* e reconhece outros lugares legítimos de formação.

Refletindo sobre a estrutura normativa do reconhecimento pelas esferas do amor (família), do direito (sociedade) e da solidariedade (comunidade de valores), Honneth recupera do jovem Hegel a possibilidade de entender as patologias sociais causadas pelo não-reconhecimento. Essas esferas, a nosso ver, contribuem significativamente para lançarmos nosso olhar frente às limitações que o sistema escolar possui ao ficar sobrecarregado com a responsabilidade da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. O reconhecimento social da diferença, apenas considerado no nível jurídico, estará fadado a ocorrer em situações extremadas, tal como aconteceu na história da Educação Especial. Com

as contribuições da Teoria do Reconhecimento, podemos, assim, abrir um leque de possibilidades que evitem tais desmedidas. Com a leitura hermenêutica da Educação Especial e sua compreensão, percebemos, em síntese, a importância dos lugares em que o reconhecimento da diferença se efetiva, mas que, de certa forma, perde valor frente às atuais políticas de Educação Inclusiva. Esses lugares em que as comunidades encontram objetivos comuns e estabelecem momentos de formação podem e precisam ter maior interlocução com o sistema escolar. Essa abertura ao outro permitiria ao sistema escolar se redimensionar e assim perceber que o reconhecimento passa pelo conhecimento, mas requer muito mais do que isso. O reconhecimento e a formação não estão presos aos ditames burocráticos impostos externamente.

Tanto Procrusto, quanto Teseu tiveram seus destinos fadados ao não reconhecimento pelo fato de buscarem nas atitudes extremadas a resolução do problema da desigualdade na sociedade. A Educação Especial buscou, metaforicamente, saídas muito próximas ao que ocorreu nesse mito. De um lado a outro, quando delimitou criar os espaços para acolher os excluídos, foi aí que suas ações perderam a força formativa. Ancorada na *education*, essa área do conhecimento ficou mais preocupada com a localização e a estereotipização da diferença do que com a compreensão das singularidades. Ao compreender a formação pela perspectiva da Teoria do Reconhecimento, a Educação Especial pode ver, nas comunidades de luta, alternativas que saiam dos ditames enrijecidos do que se convencionou chamar de política inclusiva.

Ao percebermos o aligeiramento formativo, preocupa-nos a possível sobrecarga para a formação de professores. A ampliação das esferas responsáveis pelo reconhecimento da diferença possibilita pensarmos alternativas em outros espaços para além dos ambientes escolares. Se for responsabilidade educacional reconhecer a diferença, é também responsabilidade das famílias e da sociedade pensar em tais compromissos. Como uma construção ética, elaborada principalmente nas comunidades de valores, o reconhecimento implica que estejamos abertos ao outro. Nesse caso, a categoria do amor funda na instituição família uma responsabilidade única, que determinará as seguintes etapas do reconhecimento.

Neste trabalho, buscamos, enfim, nos conceitos de deficiência, diversidade e diferença compreender as maneiras pelas quais, historicamente, o reconhecimento da diferença foi sendo posto em prática pela Educação Especial. O conceito de diversidade, em voga na atualidade, indica o esvaziamento que acontece na episteme da área de saber da Educação Especial/Educação Inclusiva. Esse enfraquecimento conceitual, ao mesmo tempo em que esvazia, dá à Educação Especial um papel de plasmar a formação para, criticamente, elaborar debates mais qualificados sobre o reconhecimento da diferença. A Educação Inclusiva permite à Educação Especial um espaço de resistência e de questionamento do que está sendo proposto como solução para, enfim, chegarmos ao reconhecimento legítimo do outro.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 1a.. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio; BERMAN, Marshal. Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos Considerados Deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ilda Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a Diferença: Interação Trabalho e Cidadania**. – Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7.611**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1992, 2 v.

____. **Mitologia Grega, vol. III** 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOEHR, J. H. **A formação docente na perspectiva comunicativa da hermenêutica**. 2010. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

DÜRRENMATT, Friedrich. **Prokrustes**. In Engelmann, B. & Jens, W. (1982): *Klassenlektüre*, Hamburg: Albrecht Knaus Verlag, pgs. 96-99. Tradução de Marco Antonio Franciotti e Celso Braidá

DUCHATZKY, S; SKLIAR, C. B. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura na educação. In: LARROSA, Jorge SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 185-202.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, pp.93-124.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

FLICKINGER, Hans-Georg. Senhor e Escravo: uma metáfora pedagógica. In: **Revista Educação AEC – nº 114/2000**.

_____. Herança e Futuro do Conceito de Formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n. 114, p. 151-167, jan-mar. 2011.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: Silveira, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Cultura, Poder e Educação - um debate sobre estudos culturais em educação**. 1 ed. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2005, v. , p. 213-223.

GARCÊZ, R. L. O; MAIA, R. C. M. Lutas por Reconhecimento dos Surdos na internet: Efeitos Políticos do Testemunho. In: **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 85-101, out. 2009

HERMANN, Nadja. **Auto criação e Horizonte Comum: Ensaio sobre Educação Ético-Estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

_____. Breve Investigação Genealógica Sobre o Outro. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 137-149, jan.-mar. 2011

_____. **Educação e Racionalidade: Conexões e Possibilidades de Uma Razão Comunicativa na Escola**. 1. ed. PORTO ALEGRE: PUC/RS, 1996

_____. **Hermenêutica e educação**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

HOLMES, Pablo. Briga de família ou ruptura metodológica na teoria crítica (Habermas X Honneth). In: **Tempo Social, Revista de sociologia da USP**, v. 21, n. 1, pp. 133-155.

_____. Reconhecimento e Normatividade: A transformação hermenêutica da Teoria Crítica. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 24, n 69, fevereiro/2009, pp. 129-145.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 347, 2003.

_____. Uma Patologia Social da Razão: Sobre o Legado Intelectual da Teoria Crítica. In: **Teoria Crítica**. Fred Rush (org.). (trad. Beatriz Katinsky, Regina Andrés Rebollo): - Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

HOWARD, Dick. Hermenêutica e Teoria Crítica: Iluminismo como Política. In: **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 17, p. 51 - 61, 1994.

KOJEVE, Alexandre. **La Dialectica del Amo y del Esclavo en Hegel** – La Pléyade. Trad. Juan Jose Sebrelli. Editorial La Pléyade, Buenos Aires, 1987.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: **A invenção da Surdez: cultura, identidades e diferença no campo da educação**. Orgs. THOMA, A. da S. e LOPES, M. C. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Os discursos da Diferença no Contexto das Políticas de Inclusão: A Anormalidade no detalhe. In: TREVISAN, A. L. et al (Orgs.). **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

NIETZSCHE, F. W., 1844-1900. **Escritos sobre educação**. Trad., apres. e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 4 ed. ver. E ampl. – Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009

NOBRE, Marcos. Apresentação – Luta por Reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Reppa. São Paulo: Ed. 347, 2003.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, pp.9-32.

RAVAGNANI, Herbert Barucci. Luta por Reconhecimento: A Filosofia Social do Jovem Hegel Segundo Honneth. In: **Kínesis**, Vol. I, nº 01, Março-2009, p.39-57.

REILY, L. H. Contribuições da história na formação de professores: os últimos astecas. In: **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Organização Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Batista. – Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

REPA, Luiz. Reconhecimento da Diferença na Teoria Crítica. In: TREVISAN, A. L. et al. (Orgs) **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SAAVEDRA, Giovani Agostini; SOBOTTKA, Emil Albert. Introdução à Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. In: **Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 9-18 jan.-abr. 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEESP/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

SOUZA, Jessé de. Uma Teoria Crítica do Reconhecimento. In: **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**, SÃO PAULO, v. 50, p. 133-158, 2000.

STEIN, E. J. **Diferença e metafísica - Ensaios sobre a desconstrução**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: Examinando a política de reconhecimento**. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TAURECK, B. H. F. Formação como plasma social. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2011

TEZZARI, M. L.; BATISTA, C. R. A medicina como origem e a educação como meta da ação docente na Educação Especial. In: **Professores e Educação Especial:**

formação em foco. Organização Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Batista. – Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

TREVISAN, A. L. **Terapia de atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade**. 1. ed. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004.

ZIZEK, S. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo: Boitempo, 2011.