

SEÇÃO TEMÁTICA:
EDUCAÇÃO ESPECIAL, PSICANÁLISE E
EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Educação
& realidade

Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação

Wladimir Brasil Ullrich¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

RESUMO – Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação. O artigo propõe retomar a discussão teórica que influenciou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, com o objetivo de refletir sobre seus efeitos após uma década da publicação. Revisitamos questionamentos que constituem o debate nessa área, tomando por eixo central a análise de sua base conceitual – a adjetivação *especial* e a ideia de *inclusão* – considerando-a sob o registro da modernidade. Além disso, destacamos uma estrutura dilemática a sustentar questões fundamentais em Educação Especial, bem como advertir sobre a força de certa ambivalência e tensão que as políticas e os discursos que engendram a Educação Especial pretendem superar.

Palavras-chave: **Educação Especial. Inclusão. Política Educacional. Modernidade. Conflito de Valores.**

ABSTRACT – Special Education Policy: on ambivalence, tension and indeterminacy. The article proposes to resume the theoretical discussion that influenced the *Brazilian National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education*, with the aim of reflecting on its effects after a decade of its implementation. We revisit issues that constitute the debate in the area, taking as its central axis the analysis of its conceptual basis – the adjective *special* and the idea of *inclusion* – considering it under the aegis of Modernity. In addition, we highlight a dilemmatic structure that supports fundamental issues in Special Education, as well as warn about the strength of a certain ambivalence and tension that policies and speeches engendering Special Education intend to overcome.

Keywords: **Special Education. Inclusion. Educational Policy. Modernity. Value Tensions.**

Introdução

Questões sobre a melhor forma de harmonizar educação e deficiência são uma constante desde o Iluminismo. Quem deve receber uma Educação Especial e quem deve ensiná-la? Como identificar esses alunos e suas necessidades educacionais? Como e onde ensinar? Se certa dificuldade de consenso em relação a essas questões e sua base conceitual marca a história da Educação Especial, paradoxos contemporâneos enfatizam sua posição desafiadora (Richardson; Powell, 2011). Isso sustenta a tese, defendida por alguns teóricos, de que as questões mais importantes da área são igualmente contemporâneas e recorrentes: “Nunca completamente resolvidas, elas devem ser revisitadas a cada geração” (Kauffman et al., 2011, p. 15).

Contemporaneidade e recorrência; insolubilidade de uma questão em coexistência com seu permanente dever de reflexão. O que uma proposição dessa natureza, com sua carga de ambivalência e tensão, pode ter a pretensão de expressar? Como aceitar o caráter incessante dessas questões enquanto se busca contribuir de modo propositivo para o debate nesse contexto? De que modo pensar sobre essa modalidade de educação escolar em nosso país a partir de tal afirmação, decorrida uma década da publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEEPEI (Brasil, 2008)?

Partindo dessa problemática e com o objetivo de contribuir com a reflexão sobre os efeitos da PNEEPEI depois de 10 anos, consideramos produtivo interpretar os efeitos dessa política mediante a avaliação da pertinência, na atualidade, de questões que gestaram a sua produção; questões que, em princípio, apontavam para a existência de um equívoco, para a possibilidade de um entrave ou uma dificuldade. Enfim, de algo a ser então esclarecido, confrontado ou por ela superado.

Isso posto, propomos neste artigo retomar a discussão teórica que influenciou de forma decisiva a política de Educação Especial corrente, para, a partir de sua situação atual, refletir sobre seus efeitos diante da expectativa por ela gerada. Trata-se, portanto, de recuperar questões que aludiam à emergência de um pensamento e um posicionamento crítico sobre esse tema e justificariam o chamamento à perspectiva inclusiva como possibilidade de ressignificar práticas – pedagógicas, políticas e sociais – capazes de segregar e estigmatizar os alunos da Educação Especial.

Busca-se, assim, visitar questionamentos que constituem o debate nessa área, tomando por eixo central a análise de sua base conceitual – como, por exemplo, a adjetivação *especial*, principalmente por meio de seu correlato *necessidades educacionais especiais*, e a ideia de *inclusão* – considerando-a sob o registro da modernidade. A referência à modernidade tem dupla função, atuando como pano de fundo para iluminar o que consideramos uma estrutura dilemática a sustentar questões fundamentais em Educação Especial e como advertência sobre a força de certa ambivalência e tensão que algumas políticas e os

discursos que engendram a Educação Especial pretendem, talvez de modo incauto, superar.

A Modernidade não Poderia ser sobre Exclusão

Pensar os efeitos da PNEEPEI uma década após sua publicação requer que se considere o seguinte lembrete: “[...] os problemas endereçados pela Educação Especial são problemas modernos; as necessidades que ela identifica são necessidades modernas” (Armstrong, 2003, p. 08). Ou seja, a junção das palavras *educação* e *especial* sob um único termo é algo que remonta fundamentalmente ao pensamento iluminista, tendo ganho, porém, mais corpo e justificativa a partir do Estado de bem-estar social forjado após a Segunda Guerra Mundial, quando “[...] os discursos dos direitos humanos foram colocados na cena primordial do espaço social” (Birman, 2009, p. 71).

Em outras palavras, o que antes da Idade Moderna não era um problema principal – a questão da inclusão e o papel da educação no processo de construção e manutenção de certa ideia de homem – passa a exigir resposta e dar a tônica de um conflito que ainda nos acompanha: “A Modernidade não era, e logicamente não poderia ser, sobre exclusão” (Armstrong, 2003, p. 10). Portanto, é nesse tempo que será colocado em destaque aquilo que todo Iluminismo tem em comum: a crença de que o homem é por natureza moralmente neutro e maleável pela educação; “[...] ou, na pior das hipóteses, com profundas deficiências, mas capaz de um melhoramento radical e indefinido pela educação racional e por circunstâncias favoráveis [...]” (Berlin, 2002, p. 293).

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

A centralidade e a utilidade dessas definições clínicas, por sua vez, não são de difícil compreensão. O diagnóstico e o uso rotineiro de rótulos, tais como *necessidades educacionais especiais*, *dificuldades de aprendizagem* e os correlatos que os antecederam, não são apenas exemplos de respostas sociais à diferença percebida em relação à norma, desempenhando a partir disso um papel importante nos processos de manutenção

dos limites e da ordenação social. Eles revelam, também, a supremacia e a força dos *valores médicos* (Edwards, 2009), os quais objetivam o alívio do sofrimento ao estabelecer, mediante um consenso hegemônico e tranquilizador para a maioria, aquilo que significa ser um ser humano normal. Em outras palavras:

A deficiência é também um conceito normativo que reflete ideias sobre o tipo de ser que os humanos devem ser, tanto mental como fisicamente, e como a sociedade deve ser construída para tratar seus membros igualmente. O termo deficiência implica que indivíduos considerados como deficientes não possuem habilidades humanas essenciais ou possibilidades de se qualificarem como pessoas (em um sentido moralmente significativo) ou para viver uma vida boa (Vehmas, 2004, p. 213).

Fazer uso de diagnósticos e rótulos – de um modo ainda mais radical no âmbito educacional nomeado *especial* – é, portanto, mais do que decidir sobre normalidade e patologia; é, provavelmente, marcar a deficiência e decidir sobre o outro de maneira até mesmo incontornável, trazendo à tona o problema da validade da ação educativa sob um viés fundamentalmente ético.

Essa situação provoca uma série de questionamentos no meio acadêmico e conduz a uma revisão conceitual e teórica nesse contexto, favorecendo as condições para a criação de uma nova política de Educação Especial brasileira. Voltando ao quadro que inspirou a política, pode se dizer, grosso modo, que os questionamentos estavam relacionados, em um primeiro plano e momento, à crítica a uma perspectiva tradicional em Educação Especial, individualmente orientada, positivista, com raízes na psicologia, tendo como objetivo desenvolver melhores métodos educacionais para grupos de diagnóstico. Assim, seja ao perguntar em que sentido se justificava uma forma especial de entender e produzir uma educação para certos sujeitos (Skliar, 1997); seja no questionamento da primazia do modelo clínico-terapêutico e dos enfoques tecnicistas biomédicos ou psicologizantes comportamentalistas (Ferre, 2001); seja na crítica ao conceito ambíguo de *necessidades especiais*, acusado de legitimar a exclusão de pessoas do sistema regular de educação e criar um subsistema especial (Tomlinson, 1982); o que se tinha, minimamente, era um apelo ao esmaecimento da fronteira discriminatória estabelecida entre educação e Educação Especial, tomada então como mais do que simplesmente um direito à educação.

Essas questões desdobravam-se, por sua vez, em um segundo plano e momento, ainda na crítica à persistente retórica médico-psicológica e seu destaque aos déficits individuais. Porém, não mais apenas por advogar a adoção de uma perspectiva social e contextual em educação, mas também pela presumida qualificação dessa perspectiva por meio da adesão a um discurso de inclusão que ganhou maior promoção e força no contexto mundial a partir da primeira metade da década de 1990, colocando a Educação Especial no debate geral sobre igualdade e democracia e, majoritariamente, sob as regras desse debate. Com isso,

tratava-se, naquele momento e “[...] em definitivo, de avançar a uma educação para todos, com todos e para cada um” (Guijarro, 2005, p. 10).

No entanto, já soava um alerta sobre distintos pressupostos e práticas encontrados sob a bandeira da inclusão, que garantiria um consenso aparente, pois acomodava posições divergentes. Desse modo, seja ao questionar certa confusão feita pela maioria dos discursos oficiais no uso de palavras tais quais diferença, diversidade e igualdade, além de alertar para o receio de que o diferente fosse apenas equalizado com os demais, como parte de um processo de inclusão iluminista (Veiga-Neto, 2005); seja ao criticar a transformação do debate em Educação Especial em um embate radical, em decorrência da imposição de uma concepção única e não consensual de educação, fundamentada no princípio da *inclusão total* (Mendes, 2006); seja ao identificar aí um campo que poderia ser definido pela superficialidade e interrogar em que medida um debate sobre inclusão tinha até então contribuído para que a educação dos sujeitos considerados diferentes pudesse ser pensada como parte da educação (Baptista, 2004); o que estava em jogo pode ser interpretado, principalmente, como reiterada convocação a um necessário pensamento crítico sobre o tema.

As questões estavam postas, forçando um, nem sempre desejado, olhar para trás. Todavia, um olhar necessário para que fosse possível, em algum sentido, atentar de modo crítico à finalidade da educação e ao significado de ser educado sob essa modalidade nomeada *especial*.

Uma Escola, Duas Educações

A modernidade construiu uma forma específica de se referir ao fato educacional ao ancorar-se na escola; a escola se ocupou, por seu turno, da missão da modernização do homem. Uma razão para isso é que “[...] a promessa da modernidade na construção de um homem capaz de, constituindo-se a si e ao mundo, chegar à autonomia, à liberdade e à justiça, gerou a articulação de ações políticas, com vistas à efetivação desses valores” (Hermann, 1996, p. 46). A escola moderna – partícipe de um sistema universal de ensino – surge então como mediação necessária ao cumprimento de certas promessas.

Cabe destacar, nesse sentido, que a questão da igualdade, como a denominamos, ou seja, sob um aspecto universal, não cabia na lógica da escola da antiguidade clássica, onde a diferença entre os homens era uma diferença de natureza, sendo desnecessária “[...] a sutil tecnologia social que faz da escola um mecanismo de incorporação do outro” por meio da promessa da igualdade (Maximiliano; Masschelein; Simons, 2017, p. 179). Em outras palavras, se na escola da antiguidade a igualdade era um requisito para dela participar, na escola da modernidade ela se torna a finalidade da participação.

É nessa linha de raciocínio que pode ser, mesmo que não exclusivamente, pensada a invenção moderna da Educação Especial e, posteriormente, a crítica a sua ênfase integracionista e a adesão a uma

abordagem educacional em consonância com uma ideologia de inclusão. Com essa abordagem, a ênfase foi deslocada da discussão sobre as *necessidades especiais* para a agenda dos direitos, o que exigiu uma reinterpretação da própria Educação Especial, como proposto na PNEEPEI. Esta adota um “[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008). Assim, espera superar uma lógica de integração, bem como o modelo clínico-terapêutico na abordagem educativa especial e a própria noção de *políticas especiais*. A escola parece retomar assim seu protagonismo na superação da lógica de exclusão.

De acordo com essa política, na perspectiva de uma inclusão, “[...] a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008). Por fim, há uma proposta de articulação entre essas duas formas de educação, com objetivo de que sejam atendidas as necessidades especiais dos alunos. No *turno inverso ao da classe comum* ou das *turmas comuns de ensino regular* mantêm-se o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008). Pode-se dizer, então, que há duas educações – a dos alunos comuns e a dos alunos especiais, bem como seus diferentes tipos de professores, os comuns e os especialistas – mesmo que haja apenas uma escola.

Entretanto, ao nos voltarmos para a força dos conceitos que dão forma à política, e procurar entender de modo mínimo o que eles envolvem, primeiramente cabe observar – mesmo que esse seja um truísmo – que só há um *atendimento educacional especializado* porque há alunos compreendidos como aqueles com *necessidades educacionais especiais*. Isso, por si só, já precisaria ser encarado com muita seriedade, já que:

É impossível definir algo como uma ‘necessidade especial’ na prática educativa sem alguns critérios de que tipos de resultados de aprendizagem (conhecimentos e habilidades) são desejáveis, importantes ou, talvez, até mesmo necessários. Em última análise, fazer a distinção entre necessidades comuns e especiais não é uma questão de fato empírico. Em vez disso, é uma questão de fazer julgamentos de valores normativos do que é bom e valioso para os alunos e as pessoas em geral (Vehmas, 2010, p. 91).

Não obstante essa consideração, embora se argumente que o termo *necessidades educacionais especiais* tenha sido introduzido buscando um afastamento de categorias de déficit, pode-se entender que uma das razões de seu malogro guarda relação justamente com a aceitação não problematizada do conceito de *necessidade especial*, o que parece pressupor a existência de processos de avaliação infalíveis que irão diagnosticar e definir corretamente as necessidades dos alunos. Ou seja, trata-se de um conceito que não se afasta do horizonte interpretativo ainda dominado pelo discurso médico-científico.

É nessa esteira que se pode confirmar a força dos valores médicos e compreender possíveis fracassos na tentativa de rompimento com a

lógica da deficiência em educação – conforme empreendido, por exemplo, por meio do *Relatório Warnock*, em 1978 –, bem como sustentar o fato de que o conceito de *necessidade especial* seja usado na prática como espécie de termo semitécnico ou especializado que cria a impressão de que todo mundo sabe do que se está falando (Vehmas, 2010, p. 88-89). Pois, embora as *necessidades educacionais especiais* – conceito estabelecido por aquele relatório – aludissem aos recursos e ao suporte para atender às diferenças relacionadas à aprendizagem, permanece forte a ideia de que ter uma necessidade especial é ter uma condição indesejável, restando o foco na deficiência. E como resultado teve-se o surgimento de uma supercategoria com uma série de rótulos que, em seu uso oficial, veio a ser sinônimo das dificuldades dos alunos em sobreposição ao possível suporte a ser a eles oferecido.

Isso levou a uma contestável expansão da Educação Especial, motivando fortemente a crítica sociológica que contra ela se insurgiu. Porém, apesar de correta sob certo aspecto, a crítica pode ser vista também como excessiva, reforçando a estrutura dilemática por meio da qual se apresenta a Educação Especial. Pois, ao nos voltarmos para o *Relatório Warnock*, fica claro seu objetivo central de apontar o que era necessário, como suporte, para que cada criança pudesse fazer progressos em sua aprendizagem, em vez de ressaltar a sua deficiência. Inclusive, o dilema entre identificar as necessidades educacionais de alguns alunos e os efeitos negativos da possível rotulagem e estigmatização já era da ciência do próprio Comitê:

Argumentar-se-á que o efeito prático de nossa proposta será apenas substituir um rótulo por outro. Acreditamos, no entanto, que o termo que propusemos, o qual será usado para fins descritivos e não para qualquer propósito de categorização, é preferível ao rótulo existente, pois dá mais indícios da natureza das dificuldades e é menos provável que estigmatize a criança (Warnock Report, Seção 3.26).

Outro ponto a ser destacado diante da crítica sociológica, e seus desdobramentos em nossa política, é o fato de que o entendimento de que seria melhor que crianças com necessidades educacionais especiais fossem educadas na escola regular não é uma novidade trazida pela Educação Inclusiva. Esse entendimento estava presente desde o movimento pela integração escolar em nosso país, mesmo que concomitantemente ainda estivesse implícita uma visão acrítica da escola, e a *integração* pudesse ser pensada como uma forma pragmática e politicamente neutra de prestação de serviços (Mendes, 2006, p. 395).

Assim, mesmo que a Educação Inclusiva carregue uma forte carga ideológica que parece poder traçar novos rumos para a Educação Especial e fomentar um debate crítico sobre o tema, pode-se argumentar que a distinção entre inclusão e integração não justifica a separação dos conceitos e o tratamento da integração de forma negativa (Norwich, 2008). Aliás, pode-se destacar a própria intercambialidade entre os conceitos de integração e inclusão, encontrada em textos-chave para

se pensar a Educação Especial, como a *Declaração de Salamanca*, de 1994, bem como a sua tradução em conformidade com a terminologia educacional de cada país. O que pode servir para confundir, mas também para elucidar, porque a própria história da Educação Especial pode ser compreendida como uma *reação de inclusão*, ao possibilitar que, “[...] no início do século XXI, a inclusão aparecesse como preocupação central e como um dos fins da educação nacional para as pessoas com deficiência” (Lopes; Fabris, 2013, p. 85-87).

Em suma, se não levamos em conta a ideia de que as *necessidades* podem ser necessárias e contingentes, ao mesmo tempo que é extremamente difícil avaliar o peso moral dos vários objetivos que definem essas necessidades; se pretendermos ler a política de Educação Especial abrindo mão de certa noção de continuidade e conexão entre as ideias de integração e inclusão; se não compreendermos que o conceito de inclusão está fortemente vinculado a uma ideologia de justiça social, com toda a carga abstrata e multidimensional que isso comporta, levando a Educação Especial a ser explicada majoritariamente como política; se desconsiderarmos a interpretação da inclusão como imperativo e do jogo complexo que jogamos sob o paradoxo *inclusão/exclusão* (Veiga-Neto, 2001); apenas estaremos regando as *sementes de confusão* por vezes plantadas por políticas de Educação Especial (Warnock, 2010).

Assim, a pergunta sobre os objetivos da Educação Especial ou, sob outro aspecto, a pergunta sobre o seu sentido, são ainda de difícil resposta. Além disso, essas perguntas se desdobram em outras, como: “O que representa a manutenção da noção de *especial* nas práticas que constituem uma Educação Inclusiva?” (Lopes; Fabris, 2013, p. 113). E de que modo isso contribui para o estabelecimento de “[...] grandes ambiguidades na política brasileira de escolarização das crianças com necessidades especiais” (Plaisance, 2015, p. 236), incorrendo-se no risco de que ela não se desenvolva em desejável oposição à estigmatização e às delimitações impostas pelos tão criticados diagnósticos médicos?

Um exemplo ilustrativo dessa ambiguidade e do risco se dá, por exemplo, quando se toma ciência do crescimento do número de *Salas de Recursos Multifuncionais* disponibilizadas; ou seja, do saliente apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a garantia do atendimento educacional especializado nos primeiros anos após a publicação da política de Educação Especial vigente. Algo que poderia, de modo rápido, ser visto como um avanço, mas que, ao não estar acompanhado em contrapartida pelo apoio técnico e financeiro naquilo que concerne às salas de ensino regular e à formação de seus professores, parece apenas contribuir para o protagonismo do atendimento especializado em um contexto que se quer inclusivo, causando possivelmente a impressão de que apenas novos nomes são dados às indesejadas classes especiais.

Portanto, é nesse contexto que cabe perguntar: “Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência?” (Baptista, 2011, p. 61). Ou, ainda: “Em que medida as políticas inclusivas

de Educação Especial desconstroem sentidos que relacionam a diferença à desigualdade, à anormalidade e à ineducabilidade?” (Vasques; Moschen; Gurski, 2013, p. 81). Seria possível argumentar, o que guarda certa ironia, que a Educação Especial brasileira se dá na atualidade sob a perspectiva da Educação Inclusiva, mas certos diagnósticos (*Asperger, Williams, Rett*, entre outros, uma vez nomes próprios), bem como a força do manual que os compila e os significa, não tiveram atenuada sua função normalizadora e espacializante. Em palavras esclarecedoras:

Não precisamos questionar a motivação psicológica básica da inclusão, nem os conceitos básicos de que ela faz uso: ninguém é contra a compaixão, a justiça ou a fraternidade; a dificuldade é antes identificar uma teoria coerente que coloca esses sentimentos e conceitos em alguma forma racional e defensável. Resumidamente, nós precisamos saber o que queremos dizer com ‘inclusão’ [...]. Sem isso, temos apenas um conjunto do que se pode chamar de intuições apaixonadas, que então traduzimos de forma acrítica na prática: algo que facilmente acontece mesmo com os movimentos revolucionários ou evolutivos mais bem motivados, às vezes com resultados desastrosos (Wilson, 2000, p. 297).

Desse modo, é diante da falta de consenso e definição quanto a um conceito que orienta a política educacional e supõe fazer a diferença para o ensino e a escolaridade, que algumas questões necessitam ser abordadas: Qual a validade, em termos de Educação Inclusiva, da constatação de que avançamos na oferta de apoio e aumentamos a disponibilidade das salas de recursos como dispositivo pedagógico para a ação da Educação Especial, todavia sem a contrapartida no que diz respeito ao investimento no espaço comum? Se os alunos com necessidades educacionais especiais passam parte do seu tempo fora das salas de aula regulares, sob um atendimento especializado e espacializante, de que modo isso é consistente com a inclusão e o que estabelece o limite para essa consistência? Qual o *status* epistemológico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e como tal *status* repercute nas discussões sobre currículo e avaliação? Já não são essas questões urgentes, do mesmo modo que pareciam ser aquelas que precederam a PNEEPEI? E, se ainda não são, seria isso um efeito da própria política?

Desvio: impureza ideológica e indeterminação

Em um texto onde procura recuperar a passagem da Educação Especial à Educação Inclusiva, aludindo à realidade de nosso país, Eric Plaisance estabelece o ponto central de sua crítica a nossa política:

De fato, esta se define como *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Consequentemente, pode-se questionar a pertinência de uma coexistência do especial e do inclusivo, que tangem, no entanto, a paradigmas opostos e orientam para políticas radicalmente diferentes. Além disso, esse texto oficial de-

fine crianças como públicos-alvo. Ora, a própria noção de *necessidades especiais* sugere uma atenção às particularidades educativas das crianças, às suas singularidades e, por conseguinte, opõe-se à delimitação de diagnósticos médicos ou psiquiátricos. É grande o risco de novamente categorizar as crianças e se orientar para uma psicopatologia da inclusão (Plaisance, 2015, p. 236).

Como sustentar uma posição teórica que defenda a proposta de colocar a Educação Especial e a Educação Inclusiva em situação de coexistência, mesmo diante do risco que isso implica e do fato de essas concepções de educação serem, em muitos momentos, antípodas no debate educacional? Em uma resposta provável, seria possível defender justamente a ideia de suspender a oposição, recorrendo-se a uma espécie de perspectivismo, onde a interpretação da política e de seus efeitos dependeria, ao fim, do balanço dessas perspectivas. Porém, nesse caso, o peso a ser porventura colocado sobre uma ou outra perspectiva estaria necessariamente relacionado ao entendimento da força de certas palavras, bem como do uso que fazemos delas, da compreensão do seu papel em um processo mais amplo que é o da produção de sentido em determinados contextos históricos. Enfim, no caso da Educação Especial, não apenas do entendimento do que pode estar em jogo em relação aos conceitos *especial* e *inclusão*, mas da compreensão da modernidade como experiência histórica e subjetiva, um modo de estar no mundo que dá forma a esses conceitos. E aqui, essa espécie de perspectivismo parece logo se deparar com um complicado nó, pois, quando a Educação Especial opera sua crítica à modernidade – por exemplo, ao oferecer a denúncia da racionalidade científica e seu discurso médico com as conhecidas oposições normal/anormal – ela está, em um sentido forte, opondo-se à sua criação, uma vez que surge a partir do reconhecimento de deficiências oriundas da prevalência dessa racionalidade. Por outro lado, ao adotar a perspectiva da inclusão como contraponto, ela pode não encontrar melhor argumento para se contrapor a essa criação: ela acabará por tornar consciente para si mesma a amplitude de significado da inclusão que, também parte do projeto moderno, esborra um conceito de especial.

De fato, o que está em jogo ainda é a tentativa de equilibrar valores modernos conflitantes. Estamos comprometidos com valores como identidade, diferença, liberdade e igualdade, entre outros. Nossa política de Educação Especial está fundamentada sob uma “[...] concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2018). A inclusão, por sua vez, é geralmente entendida como implicando que as diferenças entre as crianças devem ser valorizadas e que a diferença é uma condição natural para a escolaridade. No entanto, a ideia de uma condição natural está associada a uma concepção de natureza humana, à posse de certos atributos e ao desenvolvimento de certas capacidades. E é justamente sob uma concepção de natureza humana, modernamente aprimorada, que certas diferenças ou deficiências parecem difíceis de serem admitidas.

O que a nossa política de Educação Especial faz, então? Ela não adota novos valores em resposta aos valores modernos, tampouco os questiona de modo assertivo. Ela simplesmente os junta, paradoxalmente. Não que algumas de suas proposições sejam nossa exclusividade, que apenas nessa política certa ambiguidade e ambivalência estejam estabelecidas. Contudo, ao colocar as coisas de certo modo, a PNEEPEI pode ser vista não apenas como a expressão radical do *telos* moderno, em sua incessante aproximação e luta contra certos ideais, mas também como responsável, ao se debater contra os limites impostos pela contradição, por operar, ao fim, um talvez salutar curto-circuito na lógica moderna.

Conforme expõe Philippe Bénéton, o espírito moderno é composto, ele paira entre duas ideias ou interpretações que estão em ação no seio da história moderna: A primeira fundamenta-se sobre o que a própria humanidade exige do homem, a segunda, sobre o que resulta da autonomia da vontade. Em decorrência dessas ideias, duas concepções de igualdade então se cruzam. Por um lado, temos uma igualdade substancial, onde a qualidade de homem pertence igualmente a todos, bem como a sua dignidade a ser respeitada. Por outro lado, “[...] os homens são iguais não porque partilham qualquer coisa de substancial que lhes faz homens, mas, ao contrário, por carência de substância. O próprio do homem, sob esse aspecto, é sua indeterminação e, portanto, sua liberdade absoluta” (Bénéton, 2002, p. 159-160).

Como consequência dessas concepções, temos que ideias modernas caras ao discurso educacional, como identidade, autenticidade, emancipação e liberdade, acabam por tensionar o princípio de igualdade reivindicado pela própria modernidade e parte do seu discurso. Diante desse quadro, a PNEEPEI pode ser vista tanto como crítica à Educação Especial e ao seu histórico déficit social quanto como crítica, mesmo que enviesada, ao próprio projeto moderno no qual essa modalidade educacional tem suas raízes, bem como um indicativo dos limites de certa perspectiva de inclusão, de abordagem radical, a qual se coloca como norte de muitos movimentos sociais, mas parece desconsiderar a própria tensão inerente ao conceito de inclusão e sua relação bipartite com a ideia de exclusão: aqui, a Educação Especial desafia a própria ideia de inclusão.

Assim, explicitar um dilema da diferença no próprio título de uma política educacional, ainda mais em um contexto em que esses dilemas são centrais (Nilholm, 2006, p. 434), pode ser pensado como uma reação de resistência do homem ao projeto iluminista; como uma resposta à aventada crise da modernidade e ao fracasso do processo civilizatório que conduz à crise da educação e da escola, onde somos então convocados a inverter o peso da balança das interpretações que estão no seio da história moderna. Sob outra ótica, preservamos a ideia da escola como lugar de igualdade, mas não mais de uma igualdade substancial como promessa civilizatória até aqui não realizada. Deslocamos a igualdade para sua outra possibilidade de compreensão: como indeterminação e potência que constitui cada homem; desvinculada, portanto, da pro-

messa desenvolvimentista e “[...] da temporalidade progressiva à qual a submeteu a época moderna” (Maximiliano; Maschelein; Simons, 2017, p. 186).

Desse modo, não viramos as costas para metadiagnósticas que compreendem a modernidade como um “[...] movimento alternado de expectativas de determinação, racionalização e impessoalização seguidas por um contramovimento de anomia, de indeterminação e de ambiguidade” (Dunker, 2015, p. 188). No entanto, onde a indeterminação não deve ser pensada em uma lógica dicotômica, como a falta simétrica da determinação, como o problema, mas como possuindo estatuto ontológico próprio que, mesmo negativo, ressalta o valor do encontro e da contingência (Dunker, 2015, p. 290).

Em vista disso, ao se admitir a inconsistência ontológica da subjetividade e a dificuldade do cumprimento de algumas promessas feitas pelo homem, bem como ao se considerar a importância de reconhecer, inclusive, “[...] a dimensão produtiva e constitutiva de certas experiências de indeterminação” (Dunker, 2015, p. 229), pode-se mirar além das expectativas modernas e pensar então a escola como um todo e para todos, bem como a Educação Especial – mas não, de modo cínico, somente esta e seus alunos – sob uma outra perspectiva: uma perspectiva onde a força e o peso do político, do cultural e da racionalidade científica podem ser suspensos temporariamente, fortalecendo “[...] a ideia de que na aula algo ‘pode acontecer’, a força de todos os tipos de definições e determinações podem ser anuladas” (Kohan; Maschelein; Simons, 2017, p. 170).

Enfim, pode-se até sustentar a tese de que a PNEEPEI se expressa em clara ambiguidade, caindo em uma espécie de cilada provocada pelas *palavras da Educação Especial* (Plaisance, 2015). Mas podemos lê-la, e essa é a aposta deste texto, como intrincada provocação, como manifestação de certa *impureza ideológica* (Norwich, 1996) inevitável em uma estrutura dilemática constituída por valores conflitantes. Logo, não como uma política assertiva que oferece diretrizes com as mesmas características, mas que, ao não negar uma tensão que é constitutiva da Educação Especial – o que explica, ao menos em parte, a contemporaneidade e recorrência de suas questões –, provoca-nos a pensar qual seria a solução para escapar da cilada, caso a queda tivesse realmente ocorrido.

Considerações Finais

A tese que funciona como *leitmotiv* para a reflexão neste texto expressa algo constitutivo da Educação Especial. Aponta para a contemporaneidade de suas questões, ao mesmo tempo em que indica a necessidade de sua revisão permanente. No entanto, ao apontar para o caráter recorrente dessas questões, não apenas indica que temos um persistente caminho pela frente, mas também nos força a tentar compreender possíveis razões para isso. Nesse movimento, cruza passado e presente, fazendo-nos revisitar, mesmo que de modo breve, os ques-

tionamentos que precederam a atual política de Educação Especial em nosso país, além de parte substancial daquilo que podemos chamar de herança moderna e se apresenta como a expressão de um dilema maior: o do homem que se debate contra o próprio homem. Assim, a discussão teórica aqui proposta teve como intuito mostrar, como possível modo de compreensão dessas razões, a força dos problemas colocados pela modernidade, aos quais a Educação Especial dá chamativos contornos por meio de movimentos de ambivalência e tensão. Esses podem ser vistos, de modo equivocado, como obstáculos não apenas conceituais, mas como paredes ideológicas para a pesquisa e a reflexão nesse campo.

Porém, se aceitamos a força histórica desses movimentos – principalmente se não negamos essa herança sob a qual nos forjamos – passamos então a olhá-los não como um obstáculo, mas como uma parede simplesmente a indicar que não podemos continuar por onde seguíamos. Nessa perspectiva, sob a qual aqui interpretamos o texto de nossa política e certa crítica a ele, a indicação de que não podemos continuar por certo caminho implica não pensar a ambivalência e a tensão como objeções à reflexão, mas sim, pensar como objeção e persistente obstáculo o modo de reflexão que procura eliminar esses aspectos do debate em Educação Especial, desviando-se de um pensamento crítico para o qual este texto pode ser pensado como modo de exercício. A questão, então, é lavar ou não lavar as mãos; não aceitar ou aceitar jogar o jogo da ambivalência, da tensão e, possivelmente, da indeterminação. Isso sem esquecer que uma estrutura dilemática aponta para a inescapabilidade do conflito, requerendo assim que Educação Especial e ética necessariamente andem juntas.

Recebido em 16 de julho de 2018
Aprovado em 20 de outubro de 2018

Referências

- ARMSTRONG, Derrick. **Experiences of Special Education: re-evaluating policy and practice through life stories**. Nova York: Routledge Falmer, 2003.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. A Inclusão e seus Sentidos: entre edifícios e tendas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2004.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.
- BÉNÉTON, Phillipe. A Nova Roupagem do Maligno. In: ROSENFELD, Dennis Lerrer; MATTÉI, Jean-François (Org.). **O Terror**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. P. 159-170.
- BERLIN, Isaiah. **Estudos sobre a Humanidade: uma antologia de ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BIRMAN, Joel. **Cadernos sobre o Mal: agressividade, violência e crueldade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal Estar, Sofrimento e Sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- EDWARDS, Steven. Definitions of Disability: ethical and other values. In: KRISTIANSEN, Kristjana; VEHMAS, Simo; SHAKESPEARE, Tom (Org.). **Arguing About Disability: Philosophical perspectives**. Nova York: Routledge, 2009. P. 30-41.
- FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, Diferença e Diversidade: manter viva a pergunta. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 195-214.
- GUIJARRO, María Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: MEC. Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. P. 7-14.
- HERMANN, Nadja. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- KAUFFMAN, James et al. Contemporary Issues. In: KAUFFMAN, James, HALLAHAN, Daniel (Org.). **Handbook of Special Education**. Nova York: Routledge, 2011. P. 15-26.
- KOHAN, Walter Omar; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre a Escola que Defendemos. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 161-176.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MAXIMILIANO, Valério López; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e Igualdade. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 177-193.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.
- NILHOLM, Claes. Special Education, Inclusion and Democracy. **European Journal of Special Needs Education**, v. 21, n. 4, p. 431-445, nov. 2006.
- NORWICH, Brahm. Special Needs Education or Education for All: connective specialisation and ideological impurity. **British Journal of Special Education**, Londres, v. 23, n. 3, p. 100-104, set. 1996.
- NORWICH, Brahm. **Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: international perspectives and future directions**. Nova York: Routledge, 2008.
- PLAISANCE, Eric. Da Educação Especial à Educação Inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio/ago. 2015.
- RICHARDSON, John; POWELL, Justin. **Comparing Special Education: origins to contemporary paradoxes**. California: Stanford University Press, 2011.
- SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- TOMLINSON, Sally. **A Sociology of Special Education**. Nova York: Routledge, 1982.

VASQUES, Carla Karnoppi. Formas de Conhecer em Educação Especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Revista de Educação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 51-59, jan./abr. 2015.

VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene. Entre o Texto e a Vida: uma leitura sobre as políticas de Educação Especial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 81-94, jan./mar. 2013.

VEHMAS, Simo. Ethical Analysis of the Concept of Disability. **U.S. National Library of Medicine**, Montgomery/EUA, v. 42, n. 3, p. 209-222, jul. 2004.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para Excluir. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a Inclusão Pode Ser uma Forma de Exclusão. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. (Org.). **Psicologia e Direitos Humanos**: educação inclusiva-direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. P. 55-70.

WARNOCK COMMITTEE et al. **Special Educational Needs**: The Warnock Report. London, 1978.

WARNOCK, Mary. Special Educational Needs: a new look. In: TERZI, Lorella (Org.). **Special Educational Needs**: a new look. Londres: Continuum, 2010. P. 11-46.

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

Wladimir Brasil Ullrich é doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciado e bacharel em Filosofia também pela UFRGS. É integrante do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC/UFRGS). Desenvolve pesquisas nas áreas de filosofia moral e educação.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0138-9535>

E-mail: vladslav1976@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.