

Uma Contribuição Histórico-Filosófica para a análise do conceito de deficiência¹

Adreana Dulcina Platt¹

"Tenha dúvidas de suas certezas"

(São Tomás de Aquino)

Para ter a dimensão do entendimento social sobre o indivíduo deficiente, precisamos nos reportar, de certa forma, ao passado e localizar nas diferentes épocas o retrato que se fixou, culturalmente, sobre a idéia das diferenças individuais, e que se converteu, assim, no atual modelo de atendimento a este sujeito nas várias instituições, principalmente no sistema de ensino regular.

MAZZOTTA² interpreta em sua análise histórica que "(...) até o século XVIII, as noções a respeito de deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas". Segue o autor esclarecendo que foi na Europa que se deram os movimentos pioneiros para o atendimento ao indivíduo deficiente, isto também na forma de uma prática educacional. Este item, no entanto (das propostas educacionais para deficientes), será detalhado mais adiante.

SILVA³ pontua que nas culturas primitivas, embora existisse todo um crédito às forças sobrenaturais (animismo) e à feitiçaria, não houve, para certas tribos, o relacionamento de defeitos físicos com algum tipo de magia. Este autor cita os membros da tribo Xangga (da Tanzânia/África), que "não prejudicavam ou matavam as crianças ou adultos com deficiência. Acreditavam que os maus espíritos habitavam essas pessoas e nelas arquitetavam e se deliciavam, para tornar possível a todos os demais membros a normalidade". O mesmo não acontecia em comunidades como a

dos esquimós, que lançavam todos os deficientes e todos os idosos nas áreas fronteiriças do Canadá, onde havia um alto fluxo de ursos brancos (pelos esquimós tratados como sagrados); deste modo eliminariam o "problema" da fome destes animais e da tribo em si, pela não-presença do indivíduo indesejado em seu meio.

O acesso ao direito, nas sociedades primitivas, ao se pensar a diferença/o diferente, é reduzido, já que a questão do DIREITO é atrelada a usos e costumes⁴.

Podemos relatar, de acordo com a história dos povos antigos, como a dos hebreus, por exemplo, que a presença da deficiência, tanto em pessoas como em animais, era considerada uma abominação, muito pela associação reducionista da questão da "imagem e semelhança a Deus", marginalizando e segregando os que assim não se identificassem.

Já os gregos e romanos atinham-se aos mitos para segregar os opositores políticos e manipular o povo segundo os obscuros e caprichosos desígnios dos deuses. Com base nesses mitos, pode-se descrever o perfil do cidadão perfeito, "saudável", que dominaria os demais por seus dotes físicos e mentais, sagacidade, que não toleraria a fraqueza e a repugnância daquele que se apresentasse "feio". Podemos perceber mais pontualmente este dado pela descrição de heróis como Hércules, Zeus e Afrodite, que se dava tanto no aspecto físico quanto na beleza e na astúcia como desenvolviam suas vontades; há, também, a título de ilustração, o mito das moiras que tecem o destino dos cidadãos e de seus heróis, sen-

¹ Mestre em Educação pela PUCCAMP/SP; Doutoranda em "Filosofia e História da Educação" pela UNICAMP/SP; Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino em Florianópolis/SC.

² MAZZOTTA, Marcos. J. S. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1995, p.16.

³ Otto Marques SILVA. "A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje". São Paulo: Cedas, 1987. *apud* CARMO, Apolônio Abadio do. *Deficiência Física: a realidade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília: MEC/Secretaria dos Desportos, 1991.

⁴ VIEIRA, Liszt. *A invenção da cidadania. Cidadania e Globalização*. São Paulo: Record. Part.I, pp14-41.

do impossível esquivar-se do que lhes é reservado. Em síntese: cada um tem sua sina; viverá e morrerá sob os aspectos já definidos pela malha das moiras (destino) – o que seria o princípio de normalizar-se o preconceito sobre as diferenças que surgissem.

Este fadário poderia ser visualizado e trazer suas marcas diante de todo o corpo social. GOFFMANN⁵ pontua que, neste sentido, os gregos “criaram o termo *estigma* para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos”.

Para AMARAL⁶, da mesma forma como se dava com a loucura, os indivíduos deficientes margeavam-se por sobre dois pólos: “um sinal da presença dos deuses ou da presença dos demônios, ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano. Do venerável saber do oráculo cego à ‘animalidade’ da pessoa a ser extirpada do corpo sadio da humanidade”.

Na Idade Média, a questão da bruxaria/feiticeira emergiria de forma mais contundente, haja vista o domínio absoluto da Igreja Católica nas questões da sociedade sob um amplo aspecto, não mais sob a alegação da vontade de deuses, mas na presumida manifestação demoníaca em indivíduos que não se moldassem às vontades da corte e do clero.

Podemos descrever que o deficiente, nesse período, era considerado um indivíduo, por natureza, possesso por entidades malignas. CARMO⁷ relata que a ignorância científica para esclarecer as doenças (e as seqüelas que poderiam ser subseqüentes às mesmas) conduzia o povo, independente de sua situação financeira, a crer que os males davam-se de forma obscura e misteriosa, como explicavam as heresias espirituais transmitidas pelos chefes religiosos da Igreja Católica, legando até ao indivíduo com aspectos físicos comprometidos a associação simplista de crer estar sua mente, em conformidade ao corpo defeituoso, igualmente desvirtuada.

Na Renascença, os fundamentos humanísticos exigiram que a postura diante da pesquisa naturalista sobre os males físicos, de certa forma, avançasse. Houve o questionamento dos antigos apanágios filosóficos sobre a questão.

Segundo CARMO⁸: “BAUER, por exemplo, que viveu entre 1443 e 1485, faz menção em seu estudo denominado ‘De Inventione Dialética’ a um surdo-mudo que se comunicava por escrito. Este fato possibilitou a Jerônimo Cardan (1501-1576), médico, matemático, astrólogo (...), questionar o princípio defendido por Aristóteles de que ‘o pensamento é impossível sem a palavra’. (Também) o médico francês JOUBERT (1529-1582) inseriu todo um capítulo sobre o ensino de surdos-mudos em sua obra ‘Erros Populares relativos à Medicina e ao Regime de Saúde’. Defendia o seguinte princípio de Aristóteles: ‘O homem é um animal social com habilidade para se comunicar com os outros homens’”.

Continua CARMO⁹ esclarecendo que, embora não houvesse manifestações para se retirar efetivamente os deficientes da marginalização, existiram alterações diante do contexto entre as relações dos ditos “normais” e dos ditos “deficientes”. Houve neste período a criação de leis, como na Inglaterra, que submetiam a população a recolher uma taxa designada “de caridade” para apoiar os pobres, velhos e deficientes, e na França, que fundou em 1554 o “Grand Bureau des Pauvres”, que recolhia dos abastados burgueses contribuições para hospitais e casas que atendiam doentes, pobres e deficientes.

Fica claro perceber que o deficiente esteve sujeito aos vários aspectos do entendimento social diante do seu “estar no mundo” – inevitável –, submetendo-se perante uma justificação à sua presença e uma solução para a mesma. Isto pode ser descrito como períodos que vão da perplexidade e misticismo até aos encaminhamentos assistencialistas.

Deve-se ter em mente que tanto os loucos, os deficientes e os criminosos tinham uma mesma imagem de ofensa à normalização da sociedade. A questão dos criminosos, por exemplo, em pesquisas do médico italiano Cesare Lombroso (1835-1909), que teve seus estudos na questão das anomalias de origem hereditária, psíquica ou neurológica, poderia, por conseguinte a esta análise, imputar estas influências na composição da personalidade destes delinqüentes (antropologia criminal). Sua hipótese dava-se no sentido de que determinados estigmas ou traços físicos, como a conformação óssea por exemplo, poderiam identificar criminosos. Esta tese ainda é possível de se ver relatada, com bastante receptividade, nos cursos de direito nas universidades.

Podemos transcrever aqui a fala de um pesquisador da psicologia experimental, que colaborou para a di-

⁵ GOFFMANN, E. *Estigma*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p.11.

⁶ AMARAL, Lígia A. *Pensar a Diferença/Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994. p.14.

⁷ CARMO, Apolônio A. do. *Deficiência Física: a realidade brasileira cria, recupera e discrimina*. BRASIL: MEC/Secretaria do Desporto, 1991.

⁸ *Idem*, p.25.

⁹ *Idem*, p.25.

vulgação dos testes e escalas de inteligência que seriam os de Binet-Simon (escala métrica, que pauta a idade mental da criança diante da média retirada por indivíduos com a qual padronizou o instrumento), prof. Terman, que por fim oficializa o teste de QI, discutindo a incidência da criminalidade entre indivíduos deficientes, afirmando que: “.. *nem todos os criminosos são débeis mentais, mas todos os débeis mentais são pelo menos criminosos potenciais. Difícilmente alguém questionaria o fato de que toda mulher débil mental ser uma prostituta potencial*” (FERREIRA¹⁰).

A insistente correlação entre marginalidade, deficiência e loucura é bastante volumosa e está estreitamente pautada da psicologia ao senso comum.

É mais simples definir este dado uma vez que se tem a idéia de que até o fim do século XVIII, quando já não mais havia a articulação de sentenças vinculadas a punições corporais como as guilhotinas e os pelourinhos, despontava-se um modo velado de punição em que o corpo já não mais seria o espetáculo da cerimônia de condenação, mas o seu intermediário, isto porque seu cárcere, segundo FOUCAULT¹¹, “*o priva de todos os seus direitos sem a presença de dor física*”, e “*o emprego da farmacologia e de diversos ‘desligadores’ fisiológicos, ainda que provisório, corresponde perfeitamente ao sentido dessa penalidade ‘incorpórea’*”.

A Questão dos Conceitos de Normalidade/Anormalidade

O conceito de normalidade/anormalidade é uma produção construída socialmente, tanto nos aspectos qualitativos (tipos característicos) quanto nos aspectos quantitativos (graus da diferença). A relação intrínseca a estes dois aspectos seria a questão do *status* social, da cidadania e do redimensionamento conceitual que a sociedade deve gerar constantemente diante dos paradigmas e preceitos que são elaborados pelos pólos sócio-político-econômico-culturais.

Assim como há a luta histórica de grupos minoritários (religiosos, étnicos, de gênero etc.), do mesmo modo enquadra-se a luta de deficientes em relação

a conquistas de uma posição declinada daquela que foi construída até este momento em sociedade.

Podemos relacionar, porém, como CRUICKSHANK & JOHNSON¹² apontam, que diferentemente dos demais grupos que defendem a igualdade de direitos, aferiu-se ao deficiente, até mesmo pelo próprio conceito que foi se formulando historicamente, a instituição de entidades que os recolhessem.

Estes estabelecimentos, que ventilavam o ar de “dever cumprido”, gerou nas políticas voltadas ao atendimento aos deficientes o hábito de entender-se e educar-se estes indivíduos ao cabo da ação médica/terapêutica e do assistencialismo/protecionismo.

A instituição, para autores como FOUCAULT¹³, no entanto, seria o marco da segregação do indivíduo (e não só de deficientes, mas também de loucos e criminosos) ao convívio social mais amplo, cujas regras e tratamentos davam-se à parte da dinâmica encontrada no tratamento de sujeitos considerados normais.

Na obra de CANGUILHEM¹⁴, podemos abranger os conceitos de normalidade e anormalidade e seu “tratamento”, este último principalmente a partir do nascimento da Instituição hospitalar, no sentido da saúde e da doença.

Há o relato de que cientistas no século passado, como Augusto Comte, partem do pensamento da identidade dos fenômenos nos princípios vitais da normalidade e patologia, sugerindo que se partindo das diferenças que o corpo ou o “mal” manifesta, podemos determinar as categorias do que se julgaria “normal”. Conforme o autor “*a identidade do normal e do patológico é afirmada, em proveito do conhecimento do normal. (...). As doenças nada mais são que os efeitos de simples mudanças de intensidade na ação dos estimulantes indispensáveis à conservação da saúde*”.

Já pesquisadores como Claude Bernard partem da caracterização numérica e quantitativa da identidade da patologia em relação à normalidade. Conforme CANGUILHEM¹⁵, Bernard entende que, por exemplo, no caso da glicemia (produção/presença de açúcar no sangue), todos nós temos este fenômeno constantemente apresentado em nossos vasos sanguíneos, ou seja, “*em si mesma a glicemia não é um fenômeno patológico, (...) e sim o estado normal e constante do organismo em estado de saúde. (...). Apenas ela apresenta vári-*

¹⁰ LAZERSON, M. Educational institutions and mental sub-normality: notes on writing a history. p. 46. In: BEGAB, M.J., RICHARDSON, S. A. *The Mentally retarded and society; a social science perspective*. Baltimore: Univ. Park, 1975, cap. 2. In: FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. São Paulo: UNIMEP, 1993.

¹¹ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 17.

¹² CRUICKSHANK, William M. & JOHNSON, G. Orville. *A Educação da Criança e do Jovem Excepcional*. 2 ed. Porto Alegre: Globo, 1979. pp.10-11.

¹³ Nos apropriamos da brilhante **composição histórica** de FOUCAULT diante da inserção da instituição enquanto dispositivo para a oblituração do indivíduo, considerado anormal, para a sociedade. Não há a pretensão neste artigo, no entanto, de se localizar em outras categorias propostas pelo autor.

¹⁴ CANGUILHEM, Georges. *O Normal e o Patológico*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 28.

¹⁵ *Idem*, p. 45.

as gradações: a glicemia abaixo de 3 a 4% não causa glicosúria, mas acima deste ponto causa... É impossível perceber a passagem do estado normal para o patológico”.

Num exemplo mais contemporâneo, Bernard poderia referir-se ao caso da espécie de macacos que possui em seu estado latente o vírus HIV, que nela se encontra como fenômeno normal, sem alterar seu quadro geral de vida e imunidade, a princípio.

Ambos, assim, utilizam-se dos pressupostos positivistas na concepção do binômio normalidade/anormalidade, ou agora saúde/doença, porém com a partida de diferentes pontos. Podemos acrescentar que tais fundamentações são marcos na terapia médica em relação ao atendimento para o deficiente.

Creemos ser válido registrar a ponderação de determinados estudiosos, entre eles Jaspers, que nos orientam quanto às predisposições médico-científicas, ao particular sentido da concepção saúde-doença, que não se atém aos sentidos filosóficos ou vulgares que se atribuem a tais conceitos. A idéia (médica) estaria na exatidão da apreensão conceitual do binômio (saúde-doença) enquanto fenômenos vitais, e “*quais as origens desses fenômenos, as leis de sua evolução, as ações que os modificam*”. Para a fisiologia, julgada a “*ciência do homem normal*”, há *normalidade* quando existem *constantes funcionais*; “*constantes consideradas normais enquanto designam características médias e mais freqüentes de casos praticamente observáveis*” (CANGUILHEM¹⁶).

Segundo CANGUILHEM¹⁷ “*o normal (para os mais célebres dicionários de medicina e filosofia) é definido como tudo ‘que está conforme a regra, regular’. (...) E ainda como ‘aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, (...) o que se conserva num justo meio termo’. (...) O equívoco foi facilitado pela tradição filosófica realista, segundo a qual toda a generalidade é indicio de uma essência, toda a perfeição é realização de uma essência e, portanto, uma generalidade observável de fato adquire o valor da perfeição realizada, um caráter comum adquire um valor de tipo ideal. Assinalamos, enfim, uma confusão análoga em medicina, em que o estado normal designa ao mesmo tempo o estado habitual dos órgãos e seu estado ideal, já que o restabelecimento desse estado habitual é o objeto usual da terapêutica. (...) É a vida em si mesma, e não a apreciação médica, que faz do normal biológico um conceito de valor e não um conceito de realidade estatística*”.

Embora concordando com o raciocínio do autor em determinados pontos, principalmente nas distorções etimológicas e filosóficas a que se tem encaminhado o sentido de normal-anormal, não podemos deixar de registrar que seria impreciso afirmar a existência de uma ingenuidade médica quando esta se atenta em apenas observar a ótica científica, excluindo o próprio médico de estar inserido num contexto maior, com outras categorias determinantes para sua observação e opinião clínica. Além disso, seria como atribuir às causas médico-científicas, novamente, uma neutralidade que sabemos não existir.

Talvez seja por estas gretas que se dissocia, ainda, o modo de se pensar a ciência no seu comportamento filosófico e empírico, que amiúde torna os profissionais sem estreita compreensão das artes e das intercessões possíveis.

Ainda sobre a idéia de anomalia, CANGUILHEM¹⁸ aponta outras confusões referentes à etimologia desta, por exemplo o termo **anomalia**, que vem do grego *anomalia*, significando desigualdade, aspereza. Seu contrário, *omalos*, significa uniforme, regular, liso. Já o sentido de **anormal** vem do grego *anomos*, que significa sem lei. Podemos perceber sem dificuldade que a diferenciação de *omalos* para *nomos* seria a necessária distinção entre lei e regularidade. CANGUILHEM¹⁹, neste sentido, procura em seu texto trazer à apreciação do leitor a questão que a anomalia se configura numa posição propriamente biológica e que não pode ser confundida com outros termos, por mais análogos que pareçam.

Todos estes auferismos entranham-se pela questão do *conceito* e *juízo* que temos sobre determinados fenômenos e da realidade que nos circunda. Ou seja, podemos considerar normal ou anormal aquilo que desconhecemos e em paralela conformidade com a “porção de mundo” que acumulamos em nossos registros particulares, relacionando-os continuamente com os que já possuímos e, em relação com outros segmentos desta mesma realidade, além da regularidade de como o processo vai se desenvolvendo. A partir disso, neste momento, vai-se atribuindo conceitos à realidade vivida.

Segundo KOPNIN²⁰, Aristóteles foi um dos precursores da análise do juízo enquanto forma de pensamento. Para este filósofo grego, o juízo já era a forma da idéia no estágio finalizado, “*relativo à inerência ou não inerência de alguma coisa a alguma coisa, sendo por função lógica a premissa ou a conclusão do silogismo. (...) A combinação do nome com o verbo (do sujeito com o predicado)*”.

¹⁶ *Idem*, p. 94.

¹⁷ *Idem*.

¹⁸ *Idem*.

¹⁹ *Idem*.

²⁰ KOPNIN, P. V. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Ou seja, o juízo vem a ser a forma final da idéia que espelha os fenômenos do mundo, as coisas e as correlações, relações e conexões existentes entre estes, porém com a ressalva de que: “*dado que o juízo pode refletir a realidade ou deturpá-la, então é perfeitamente lícita a colocação do problema de sua veracidade ou falsidade*”.

Para Hegel, “*O sujeito comparado ao objeto, pode, conseqüentemente, ser interpretado da maneira mais aproximada como singular em face do universal, ou igualmente como particular em face do universal, ou como singular em face do particular, visto que eles opõem-se geralmente um ao outro apenas como mais definido e mais universal. (...) o juízo é construído de acordo com a forma: o singular é o universal (o sujeito é o predicado). Por outro lado o singular não é o universal (o sujeito não é o predicado) (...), pois cada um deles é o que é, e distingue-se do outro. (...) Estas constituem-se na fonte do movimento do juízo*”(KOPNIN²¹).

Para o Marxismo-Leninismo, conforme KOPNIN²² há a reelaboração da tese hegeliana: “*(...) No mundo objetivo não há só a relação entre singular e universal como também outras formas de inter-relação: tudo está ligado a tudo, cada coisa está diretamente ou indiretamente em ligação com outra coisa qualquer. São essas multiformidades, relações mútuas que se manifestam no juízo, na inter-relação sujeito-predicado*”.

Engels foi capaz de classificar o juízo não sob elementos de uma diferenciação formal que tradicionalmente estabeleciam-se entre os juízos (juízo da singularidade, particularidade e universalidade, os juízos de fato e de valor, ou, como para Kant, juízos analíticos e sintéticos²³), mas pautado na diferença em essência em que se dará sobre estes: “*diferentes juízos encontram-se em diferentes níveis, degraus de conhecimento das leis de conexão dos fenômenos*”(KOPNIN²⁴).

O “juízo”, em qualquer abordagem que o tratemos, terá sempre como partida a expressão do ato de predicação contextual verificado pelo pensamento.

Quanto à análise do termo “conceito”, ainda nos reportando a KOPNIN²⁵, podemos dizer que “*a formação do conceito é o resultado de um processo lon-*

go de conhecimento, o resumo de determinada etapa, a expressão concentrada de um conhecimento anteriormente adquirido. (...) O conceito manifesta-se não como momento básico do conhecimento, mas como resultado deste”.

Todavia, KOSIK²⁶ adverte que “*a ‘existência real’ e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do ‘pensamento comum’ (que apenas por ‘hábito bárbaro’ são consideradas conceitos) – são diferentes e absolutamente contraditórias às leis do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente. (...) O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudo-concreticidade*”.

Com isto, KOSIK²⁷ alerta que há diferenças, e diferentes formas de categorias e considerações, ao se analisar o fenômeno e a essência, ou seja, que tratamos de distinções equivalentes à ordem da realidade e irrealidade; desta forma haverá “*verdades ocultas na coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente*”.

Tudo isto dá-se na forma de se achar a verdade, que conforme vimos acima, para KOSIK²⁸, vem estar atrelada à idéia da essência do fenômeno, da coisa.

Para KOPNIN²⁹, com a intenção de se chegar ao conceito do fenômeno manifestado, há de se ter passado por um processo longo de conhecimento, de investigação, porém a partir de deduções idealmente produzidas (que podem tanto estar encerradas sobre premissas falsas como em premissas verdadeiras).

E o que vem a ser a verdade?

Encontramos no Dicionário de Filosofia, elaborado por RUSS³⁰, as seguintes definições particulares de:

- a) São Tomás de Aquino: “*Define-se a verdade pela conformidade entre o intelecto e o real. Conhecer esta verdade é conhecer a verdade*”.
- b) Hume: “*A verdade comporta dois gêneros: consiste na descoberta das relações das*

²¹ *Idem*, p. 199.

²² *Idem*, p. 203.

²³ Em referência à questão da concepção de juízo em KANT, utilizaram-se aqui os escritos de CHAUÍ.

²⁴ *Idem*, p. 203.

²⁵ KOPNIN, *op. cit* p. 203.

²⁶ KOSIK, K. *A Dialética do Concreto*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. pp. 10-11.

²⁷ *Idem*.

²⁸ *Idem*.

²⁹ Deduções na atividade prática, para KOPNIN, permitem-nos resolver corretamente o problema de seu valor cognitivo; do conhecimento já posto e não na aquisição de um novo conhecimento.

idéias consideradas como tais ou na conformidade de nossas idéias dos objetos com os objetos tal como existem realmente”.

- c) Kant: “*A definição nominal da verdade que faz dela o acordo do conhecimento com seu objeto é aqui admitida e pressuposta*”.
- d) Hegel: “*A verdade é acordo do conceito com sua objetividade. É no juízo que começa essa representação do conceito e sua objetividade, por conseguinte o domínio da verdade*”.
- e) Kierkegaard: “*A incerteza objetiva apropriada firmemente pela interioridade mais apaixonada, eis a verdade, a mais alta verdade que há para um sujeito existente (...). A verdade consiste precisamente neste lance audacioso que escolhe a incerteza objetiva com a paixão do infinito*”.
- f) Nietzsche: “*A essência da ‘verdade’ é esta apreciação: ‘acredito que isso ou aquilo é assim’. O que se exprime nesse juízo são condições necessárias para nossa conservação e nosso crescimento*”.

Apenas na análise destas diferentes concepções podemos perceber que a idéia de verdade primeiramente se estabelece no princípio da verificação da realidade de forma neutra e impessoal, ou seja, o que se estabelece com o pensamento e o real é um acordo.

Quanto à *lógica*, a verdade tem um compromisso com o pensamento em si, no fato deste estar logicamente concatenado com suas premissas.

Kierkegaard encharca o conceito de verdade numa perspectiva subjetiva e vinculada à interioridade; já para Nietzsche há a associação dos juízos pessoais como critério de veracidade, numa questão de perpetuação/conservação dos gêneros, que destitui em si a idéia de verdades absolutas e ideais.

CHAUI³¹ historiciza a origem da idéia de verdade a partir de quatro concepções diferenciadas originadas das línguas latina, grega e hebraica e através do pragmatismo.

Em grego, verdade vem a ser *aletheia*, que significa não-oculto, não-escondido; seria tudo que se manifesta aos olhos do corpo e do espírito; manifestação daquilo que é ou existe tal como é/está; a verdade é qualidade e está nas próprias coisas. Termo de oposição seria *pseudos* (falso, dissimulado). Quando há o predomínio desta concepção de verdade, considera-mo-la nas próprias coisas ou na própria realidade; a marca deste

conhecimento de verdade é a **evidência** e a **correspondência** da coisa a seu conteúdo, havendo a “*adequação do nosso intelecto à coisa ou da coisa ao nosso intelecto*”

Em latim, verdade seria *veritas*, significando precisão, rigor e exatidão de um relato “*onde se diz com detalhes, pormenores e fidelidade o que aconteceu*”. A verdade refere-se à linguagem no momento da narrativa dos dados/fatos, utilizando-se de enunciados capazes de referenciar o ocorrido com fidedignidade. Ao se utilizar desta composição da verdade, estaremos dependendo dos mecanismos de memória, acuidade visual e mental, para o relato da situação tanto de quem fala quanto do correspondente ao enunciado. O termo de oposição seria a mentira e falsificação. A validade de tal prática se dará na coerência lógica do desencadeamento das idéias.

Em hebraico, a verdade seria *emunah* (confiança, “assim seja (amém)”). “*A verdade relaciona-se com a presença, com a espera de que aquilo que foi prometido ou pactuado irá cumprir-se ou acontecer (...). Sua expressão mais perfeita é a profecia*”. Aqui, a verdade define-se no conjunto de convenções universalizadas; consensos que se darão por meio da recíproca confiança “*entre os membros de uma comunidade de pesquisadores e estudiosos*”(CHAUI³²).

A teoria da verdade baseada no pragmatismo define “*o conhecimento verdadeiro por um critério que não é teórico e sim prático. (...) verdadeiro por seus resultados e suas aplicações práticas, sendo verificado pela experimentação e pela experiência. A marca do verdadeiro é a verificabilidade dos resultados*”³³.

CHAUI³⁴ condensa, diante destas teorias sobre a verdade, onze critérios sobre os quais fundamenta-se (a seu entender) o “campo de busca da verdade”:

1. Compreender as causas da diferença entre o parecer e o ser das coisas ou dos erros;
2. Compreender as causas da existência e das formas de existência dos seres;
3. Compreender os princípios necessários e universais do conhecimento racional;
4. Compreender as causas e os princípios da transformação dos próprios conhecimentos;
5. Separar preconceitos e hábitos do senso comum e a atitude de crítica do conhecimento;
6. Explicitar com todos os detalhes os procedimentos empregados para o conhecimento e

³⁰ RUSS, Jacqueline. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Scipione, 1994.

³¹ CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. 8 ed. Cap. III (As Concepções da Verdade), São Paulo: Ática, 1997, p. 99. *No entendimento de HEDEGGER *aletheia* significaria **desvelado** – Coleção “Os Pensadores”, v. 5, 4 ed, São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 128.

³² CHAUI, *op. cit.* pp. 99-100.

³³ *Idem*, p. 100.

³⁴ *Idem*, p. 107.

os critérios de sua realização;

7. Liberdade de pensamento para investigar o sentido ou a significação da realidade que nos circunda e da qual fazemos parte;

8. Comunicabilidade, isto é, os critérios, os princípios, os procedimentos, os percursos realizados, os resultados obtidos devem poder ser conhecidos e compreendidos por todos os seres racionais.

9. Transmissibilidade, isto é, os critérios, princípios, procedimentos, percursos e resultados do conhecimento devem poder ser ensinados e discutidos em público (*Direito ao uso público da razão*).

10. Veracidade, isto é, o conhecimento não pode ser ideologia, ou, em outras palavras, não pode ser máscara e véu para dissimular e ocultar a realidade servindo aos interesses da exploração e dominação entre os homens;

11. A verdade deve ser objetiva, isto é, deve ser compreendida e aceita universal e necessariamente, sem que isso signifique que ela seja 'neutra' ou 'imparcial', pois o sujeito do conhecimento está vitalmente envolvido na atividade e o conhecimento adquirido pode resultar em mudanças que afetem a realidade natural, social, cultural (política e econômica)".

Nossa preocupação em inserir neste estudo as categorias de verdade, juízo e conceito esteve atrelada à idéia de que nossas concepções atuais de normalidade e anormalidade ideologicamente se compuseram de forma histórico-filosófica e por um processo cúmplice de uma fatia da própria ciência, principalmente a pragmatista quanto as elucubrações espontaneístas. Ambas fortaleceram as distâncias do deficiente no convívio social no seu sentido mais amplo – que, agora, procuramos encurtar através do esclarecimento.

Quando KOSIK³⁵ afirma que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde”, nos dá margem a refletir o quanto enganosamente foi lacrado o arquivo pessoal de determinados indivíduos sob o espectro da anormalidade, diante do que está aparente mas não conhecido.

A integração é uma possibilidade de se ter mais temor em concluir os (pre)conceitos, ou, ao seu contrário, de absolutizar o quadro de anormalidade no indivíduo e encerrá-lo em outras instituições, e não no ensino regular.

A Questão da Integração

Conforme BUENO³⁶, “a qualificação do pessoal docente e técnico, (...), bem como o levantamento das necessidades e a ação conjunta das diversas áreas de atendimento (ao deficiente), devem ser sempre objeto de preocupação de governos que se pretendem democráticos”.

MAZZOTTA³⁷ alia-se a este pensamento ao escrever que, além de se reunirem deficientes em um espaço escolar, deve-se buscar a preparação de profissionais, adaptação curricular etc, como necessidades básicas e urgentes ao ensino especial e à integração.

O ensino ao deficiente sempre esteve aliado a sua reabilitação; para tanto recrutavam-se os serviços de profissionais da saúde com a intenção de aproximar os deficientes dos hábitos e da autonomia comuns a qualquer humano.

Nas duas grandes guerras mundiais, assim como em outros conflitos que historicamente temos conhecimento (como o do Vietnã, Palestina etc.), o saldo de deficientes sempre foi exorbitante; a depressão e a baixa auto-estima destes jovens comprometiam sua vontade de viver e de repensar sua nova condição física diante de suas rearticulações sócio-política-econômica-culturais. A própria sociedade exigiu dos organismos políticos que deliberassem oportunidades de inserção trabalhistas e educacionais a estes indivíduos.

Tais questões apontavam a necessidade de um projeto real de sociedade democrática, que aflorasse a garantia dos direitos humanos e a partilha destes princípios para todos os segmentos societários.

Isto significava dizer que se ampliariam, naquele momento, em prol da criação de mecanismos que favorecessem a autonomia exigida pelos movimentos sociais organizados, as portas do sistema educacional.

A integração do aluno deficiente em salas de aulas regulares deu-se inicialmente na década de 60, por estudos realizados pelo sociólogo sueco Solder, que tratou as questões da normalização e integração enquanto princípios inalienáveis do ser humano, deficiente ou não-deficiente.

Para Solder, citado por CARMO³⁸, “os deficientes (...) deveriam desfrutar as mesmas condições que as outras crianças, vivendo entre elas e frequentando escolas comuns. Isso representava em grande parte uma reação contra a atitude até então dominante que resultará na segregação dos jovens excepcionais em escolas e instituições especiais (...)”.

Quanto à tese integracionista, Solder afirma que “as deficiências são relativas, no sentido de que só

³⁵ KOSIK, K. *op.cit.* p.11.

³⁶ BUENO, José G. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993. p. 106 (grifo nosso).

³⁷ MAZZOTTA, Marcos J. *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993. p. 21.

³⁸ SOLDER, Marcos, *Devolver o Deficiente à comunidade de onde foi excluído: um ponto de vista sueco*. *O Correio*, 9(8):20, 1981 *apud* CARMO *op. cit.* p. 117.

existem em relação a determinado meio, refletindo assim uma visão mais dinâmica e otimista das possibilidades dos deficientes mentais. Seus defensores sustentam que a integração é condição 'natural' e a segregação, o resultado de decisão política que tem como objetivo separar os deficientes dos não-deficientes. Tais discussões equivalem a estigmatizar os deficientes, limitando assim suas possibilidades de levarem uma vida 'normal'" (CARMO³⁹).

Segundo SANTOS⁴⁰: "Assim é que a educação especial, até então o lugar único dos 'excepcionais', perde o cunho assistencialista e protecionista que lhe fora conferido até então, para adquirir uma dimensão educacional propriamente dita, e inserir-se nesse quadro de universalização. Antes implicando apenas um sistema segregado e à parte do regular, a educação especial passa agora a ser considerada também em outra dimensão: como parte do sistema regular, como um recurso educacional extra".

Continua SANTOS⁴¹ descrevendo que em determinados países, como o Japão, o processo de integração são as escolas especiais, na Grécia, seria por meio de classes especiais na escola regular, e, na Itália, existe um movimento xenófobo quanto às escolas especiais, havendo a obrigatoriedade de ingresso do aluno deficiente no ensino regular e o fechamento sumário das escolas e classes especiais.

Aqui no Brasil, assim como demonstraram os dados sobre a matrícula de deficientes no ensino regular estadual, municipal, federal e particular – que não são diferentes em todo o território nacional –, a instituição particular continua recolhendo um número exorbitantemente maior que as redes públicas de ensino, mesmo com toda a prerrogativa delegada pela Constituição Federal, de 1988, e da Lei nº 7.853/89 (que "Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências").

Para o professor Sadao OMOTE⁴² "o ensino comum e o ensino especial têm funcionado de um modo bastante desarticulado, contrariando os preceitos legais e todo o discurso teórico que fundamenta a Educação Especial".

OMOTE⁴³ ainda pondera que os alunos que frequentam as classes especiais, no geral, são alunos que já estiveram no sistema regular de ensino. A questão que se deve ressaltar é a que se estes alunos anteriormente receberam a matrícula para inserirem-se normalmente nas escolas "comuns", é porque não foi detectada, a princípio, nenhuma "anormalidade". Estas crianças, então, eram reconhecidas e tratadas como não deficientes.

Houve, então, uma mudança de *status* a partir do momento em que se rotulou o aluno como fora dos padrões e mobilizou-se uma campanha para seu ingresso numa escola especial.

Continua OMOTE: "as pesquisas demonstram (Almeida, 1984; Denari, 1984; Paschoalick, 1981; Rodrigues, 1982; Schneider, 1974), sobejamente, que variáveis estranhas às capacidades intelectual ou de aprendizagem escolar acabam influenciando decisivamente o encaminhamento de alguns dos alunos com baixo rendimento escolar. Tais variáveis incluem, por exemplo, problemas de comportamento ou até problemas que não têm nenhuma relação com o próprio aluno, como a falta de vaga em classe comum. Os estudos realizados nos Estados Unidos, particularmente com classes de deficientes mentais, demonstraram a ocorrência de encaminhamentos enviesados por motivos sócio-econômicos e etnoculturais (...). Variáveis aparentemente estranhas como o nome do aluno ou sua atratividade física facial, podem influenciar o julgamento da sua competência e, eventualmente, até enviesar o encaminhamento às classes especiais".

Não há como defender, para o autor supra citado, apenas a fusão, nos prédios das unidades públicas da rede de ensino, do ensino comum e do ensino especial. Faz-se necessário para o sistema integrado ter a capacidade de ter resultados nesta empreitada, haver um projeto único de escola, que se faz no coletivo dos professores, tanto dos saberes do ensino comum quanto do especial.

Embora acreditando que a discussão no coletivo dos professores seja um marco necessário e imprescindível para a superação de determinadas questões pedagógicas, como sugere o professor OMOTE⁴⁴, não podemos crer, no entanto, na possibilidade de êxito se as políticas públicas continuamente lançarem ao corpo docente a discussão e prática concebidas no senso comum do cotidiano escolar, sem que haja projetos de capacitação e formação que os assistam e os articulem *paripassu*.

³⁹ *Idem*.

⁴⁰ SANTOS, M. P. *Educação Especial: Integrada ou paralela? Vivência*, SJ, n.6, pp.10-15, 1ºsem/1992.

⁴¹ *Idem*.

⁴² OMOTE, Sadao. *A Importância da Concepção de Deficiência na Formação do Professor de Educação Especial*. pp.13-25. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências (mimeo).

⁴³ *Idem*.

⁴⁴ *Idem*.

Um outro autor que discute as ações simplistas de integração, o russo LUBOVSKI – da Academia de Ciências Pedagógicas da Rússia –, reflete que tais ações querem que “a criança deficiente entre em uma escola comum, na mesma classe que as crianças normais de sua idade, podendo dedicar parte de seu tempo a um curso complementar com um especialista na educação de pessoas com o mesmo tipo de deficiência” (CARMO⁴⁵).

Este autor defende que o espaço escolar é por demais fragmentado, representando um período muito curto da vida de alguém que não vive autonomamente, para que se reporte enquanto uma experiência de inserção social que seja gratificante e real ao deficiente, e pelo contrário, agrave o sentido da segregação.

O autor apoia, sim, o estabelecimento direto do deficiente em sociedade, e para isso propõe uma legislação que proíba toda a discriminação; que haja educação de qualidade – que não seja menor que a oferecida aos alunos normais; preparação para o trabalho para que o deficiente se insira na produção moderna; que estes indivíduos recebam ajuda social complementar; e que as crianças normais saibam comportar-se adequadamente ante os deficientes.

CARMO⁴⁶ questiona quanto à posição do Estado (que já há muito legisla no país propondo ações contra a discriminação e a favor da interação do deficiente nos diversos segmentos da sociedade), pois da mesma sorte que advoga a obrigatoriedade da escolarização de deficientes no ensino público, também, através do mesmo poder legislativo, concebe o assomamento de instituições de ensino e profissionalização particulares. Ou que, do mesmo modo, ao obrigar e defender a urgência de reparos arquitetônicos que se amoldem às necessidades de deficientes físicos, permite e aprova (o Estado) uma proporção exorbitante de projetos e obras, até mesmo públicas, sem o resguardo destes direitos. O que podemos esperar, então, de políticas sociais e educacionais comprometidas neste sentido?

Conclusão

A história e a filosofia apontam que há equívocos contundentes na construção do conceito de deficiência. Ao não se apontar tais equívocos, corremos o risco de perpetuar a segregação de indivíduos (considerados deficientes ou não), mesmo com todos os agravantes legais que estão sendo difundidos nas atuais políticas nacionais e internacionais.

Discutir, aliás, estas políticas, que na lógica da racionalidade moderna estão na pauta do dia dos governos pelo mundo, nos faz questionar este urgente con-

senso que no final do século surge como uma nova maneira de se pensar/perceber as diferenças pessoais. Crer ingenuamente que a tese integracionista esteja sendo postulada para dar vazão a acessos aos direitos de cidadania, que a muito os vários grupos minoritários pelem para conquistar, não condiz com as históricas lutas (de classes) que podemos arrolar nesta discussão.

Faz-se necessário, desta forma, num processo contínuo de vigília, ampliar a discussão e os olhares que percorremos diante dos postulamentos que acima descrevemos, assim como em outras categorias que estão inseridas neste contexto. Isto, com o intuito de não retrocedermos nas fundamentações epistemológicas que já garantimos, no processo de acúmulo histórico-filosófico que a ciência nos possibilita realizar.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Lígia A. *Pensar a Diferença/Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994. p.14.
- BUENO, José G. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993. p.106.
- CANGUILHEM, Georges. *O Normal e o Patológico*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p.28.
- CARMO, Apolônio Abadio do. *Deficiência Física: A Realidade Brasileira Cria, Recupera e Discrimina*. Brasília: MEC/Secretaria dos Desportos, 1991.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 8 ed. Cap. III (As Concepções da Verdade), São Paulo: Ática, 1997.
- CRUICKSHANK, William M. & JOHNSON, G. Orville. *A Educação da Criança e do Jovem Excepcional*. 2 ed. Porto Alegre: Globo, 1979. pp.10-11.
- FERREIRA, Júlio Romero. *A Exclusão da Diferença*. São Paulo: UNIMEP, 1993.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977. p.17.
- GOFFMANN, E. *Estigma*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p.11.
- HEIDEGGER, M. Coleção “Os Pensadores”, v. 5, 4 ed, São Paulo: Nova Cultural, 1991, p.128.
- KOPNIN, P. V. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

⁴⁵ LUBOVSKI, Vladimir I. *A Escola Especial é melhor para a educação de deficientes: um ponto de vista soviético*. *O Correio*. 9(8): 16, 1981. *apud* CARMO, *op. cit* pp. 120-121.

⁴⁶ *idem*, p. 116

- KOSIK, K. *A Dialética do Concreto*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. pp.10-11.
- LAZERSON, M. "Educational institutions and mental sub-normality: notes on writing a history". p. 46. In: BEGAB, M.J., RICHARDSON, S. A. "The Mentally retarded and society; a social science perspective". Baltimore: Univ. Park, 1975, cap. 2, In: FERREIRA, Júlio Romero. *A Exclusão da Diferença*. São Paulo: UNIMEP, 1993.
- MAZZOTTA, Marcos J. *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993. p.21.
- _____. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1995.
- OMOTE, Sadao. *A Importância da Concepção de Deficiência na Formação do Professor de Educação Especial*. pp.13-25. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências (mimeo).
- RUSS, Jacqueline. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Scipione, 1994.
- SANTOS, M. P. *Educação Especial: Integrada ou paralela? Vivência*, SJ, n.6, pp.10-15, 1ºsem/1992.
- SILVA, Otto Marques. "A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje". São Paulo: Cedas, 1987. In: CARMO, Apolônio Abadio do. *Deficiência Física: A Realidade Brasileira Cria, Recupera e Discrimina*. Brasília: MEC/Secretaria dos Desportos, 1991.
- SOLDER, Marcos, "Devolver o Deficiente à comunidade de onde foi excluído: um ponto de vista sueco". O Correio, 9(8):20, 1981. In: CARMO, Apolônio Abadio do. *Deficiência Física: A Realidade Brasileira Cria, Recupera e Discrimina*. Brasília: MEC/Secretaria dos Desportos, 1991. p.117.
- VIEIRA, Liszt (org.). "A invenção da cidadania". *Cidadania e Globalização*. São Paulo: Record. Part.I, pp14-41. ■

O Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, tem o prazer de divulgar nesta edição da Revista **Ponto de Vista**, os trabalhos classificados em 1999, no **Concurso para Universitários**, Categoria: **Cartaz para divulgação da VI Semana da Pessoa Portadora de Deficiência**.



Autor: **Rodrigo**

Romariz Ferreira,

aluno do curso de
arquitetura da UFSC.

Título do trabalho:

Gaiola.

Trabalho classificado
em **1º lugar**.