



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILLA GHIZONI LIMA

**A DEFICIÊNCIA ENQUANTO UMA QUESTÃO FILOSÓFICA:
CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

FLORIANÓPOLIS/SC
2019

PRISCILLA GHIZONI LIMA

**A DEFICIÊNCIA ENQUANTO UMA QUESTÃO FILOSÓFICA:
CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Silva de Moura.

FLORIANÓPOLIS/SC
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lima, Priscilla Ghizoni

A deficiência enquanto uma questão filosófica :
contribuições da Filosofia da Educação / Priscilla Ghizoni
Lima ; orientadora, Rosana Silva de Moura, 2019.
98 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Deficiência. 3. Filosofia da Educação. 4.
Formação humana. I. Moura, Rosana Silva de. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

Priscilla Ghizoni Lima

A deficiência enquanto uma questão filosófica: contribuições da Filosofia da Educação

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Patrícia de Moraes Lima, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Andréa Díaz, Dra.

Universidad de la República - UdelaR

Prof. Carlos Bernardo Skliar, Dr.

Universidad Buenos Aires

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em educação.

Profa. Dra. Andrea Brandão Lapa

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação CED/UFSC

Profa. Dra. Rosana Silva de Moura

Orientadora

Florianópolis, 20 de agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha estimada professora e orientadora Rosana Silva de Moura, por sua paciência, dedicação e orientações cuidadosas, ao longo dos vários anos que se seguiram da graduação ao mestrado. As orientações sábias, profundas, compreensivas e direcionadas que constituíram como elementos singulares, mas sempre em processo. Aos encorajamentos e conselhos para seguir adiante nesta pesquisa e, acima de tudo, por acreditar nas minhas potencialidades.

Aos membros da banca examinadora: professoras Patrícia de Moraes Lima, Andrea Marta Díaz Genis e Lucia Schneider Hardt e ao professor Carlos Bernardo Skliar, que dedicaram sua atenção à leitura, estudo e análise do texto em momentos distintos da pesquisa.

Agradeço ao meu companheiro, amigo e esposo Rodrigo, pelo seu apoio incondicional, paciência, incentivo e por sempre me encorajar nos momentos difíceis, desde a graduação em Pedagogia e, agora, nesta fase de finalização do Mestrado.

A minha família pela demonstração de confiança e apoio nesta longa jornada.

Aos queridos colegas e parceiros nesta caminhada, em especial: Patrícia Soares Venzon, Luciana Caroline Gerent, Carlos Roberto Jacob Junior, Leonardo Podolano Garin e Bruno Pedroso Lima Silva.

Aos professores que me auxiliaram nesta etapa da vida e que contribuíram para ampliação e construção do meu conhecimento.

Agradeço à agência financiadora CNPq pelo auxílio financeiro possibilitando a minha dedicação à pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSC, representado por seus servidores e funcionários, em especial a Coordenação do Programa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

“Mas ninguém nota a emergência da cegueira; sobretudo porque a argumentação e o discurso vêm se tornando cada vez mais barulhentos.”
Heidegger, 2015a.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação se debruçou sobre uma possível contribuição da Filosofia da Educação no pensar a questão da Formação Humana dos alunos com deficiência na Educação Básica, provocando refletir o problema da educação e suas relações com o pensamento filosófico-educacional. Nesse sentido, tentamos responder a seguinte questão: Em que medida o problema da deficiência pode ser tomado como uma questão filosófica? Sendo assim, o nosso objetivo central foi analisar o conceito de deficiência tomando-o enquanto questão filosófica para a formação humana. Metodologicamente, esta pesquisa constituiu-se a partir de uma investigação qualitativa de cunho filosófico, pois o tema deu-se por análise e interpretação conceitual. Para tanto, caminhamos filosoficamente por três capítulos e seus subtítulos, a saber: no primeiro capítulo, intitulado “A importância da pergunta para a filosofia”, tentamos um diálogo aberto sobre a importância da questão filosófica na pesquisa entre os filósofos Martin Heidegger (2013; 2015a; 2015b), Hans-Georg Gadamer (1999; 2006) e Hans-Georg Flickinger (1998; 2010; 2011), indagando sobre a pergunta da pesquisa e, assim, possibilitando chegar ao cerne do conceito, no nosso caso em particular, o conceito de deficiência. Já no segundo capítulo, “Conceito e contextualização histórica da deficiência”, iniciamos o nosso esforço pela tentativa da resposta para a questão de pesquisa. Adentramos nos processos históricos da deficiência no exterior e no Brasil; as diferentes abordagens do conceito de deficiência; a concepção heideggeriana de “homem” e suas implicações para o conceito de deficiência; e também a pergunta: de quem estamos falando? Quem são as pessoas com deficiência, analisando desde os documentos formais das políticas e dos documentos oficiais até a possibilidade de uma dimensão ética filosófica. E, por fim, no terceiro capítulo, “Aproximação do conceito e da história à filosofia da educação”, iniciamos pelo tratamento ontológico do conceito de deficiência, seguindo pela questão anunciativa da relação falar *de*, falar *para* e falar *com*; buscamos relacionar as possíveis contribuições dos achados nesta pesquisa para pensar a formação humana a partir de uma perspectiva filosófica-educacional; e divagamos junto ao excuro de uma experiência filosófica formativa a partir do livro “El oficio de ser hombre” de Alexandre Jollien (2011). Além disso, dialogamos ao longo da dissertação com outros autores que nos ajudaram a refletir a problemática, ancorados na perspectiva contemporânea da deficiência, a saber: Carlos Bernardo Skliar (2003a; 2003b; 2018), Catherine Malabou (2014), Débora Diniz (2012), Gilberta de M. Jannuzzi (2012), José Geraldo Bueno (1997), Marcos J. S. Mazzotta (2011) e Pedro Ângelo Pagni (2015; 2018). A provável contribuição desta pesquisa se mostra por ela mesma, pela reflexão filosófica que ela propicia e os diálogos e as possibilidades para a abertura de outras questões para o conceito de deficiência. A caminhada filosófica realizada nesta pesquisa não pode ser encerrada em considerações que não sejam ditas como provisórias, porque o ser é um ente provisório e incapaz de definições conclusivas e fechadas sobre a sua existência. O ser está em constantes transformações, mudanças e metamorfoses no(s) modo(s) do como estar-sendo-aí. Trata-se de assumir a provisoriedade do ser como uma tarefa compreensiva e interpretativa do modo do seu sendo, existindo. Em nossa caminhada filosófica, permanecem estas e outras possibilidades de perguntas para continuarmos meditando e demorando-se. Nesse sentido, o existencial da abertura permanece sendo, ele mesmo, a força da pesquisa que não se encerra aqui.

Palavras-chave: Deficiência. Filosofia da Educação. Formação Humana.

ABSTRACT

This Master's dissertation in Education focused on a possible contribution of the Philosophy of Education in thinking about the issue of Human Formation of students with deficiencies in Basic Education, provoking to reflect the problem of education and its relations with philosophical-educational thinking. In this sense, we try to answer the following question: To what extent can the problem of deficiency be taken as a philosophical question? With that, our central objective was to analyze the concept of deficiency by taking it as a philosophical issue for human formation. Methodologically, this research was constituted from a qualitative investigation of philosophical nature, because the theme was given by analysis and conceptual interpretation. To do so, we go philosophically through three chapters and their subtitles, namely: In the first chapter, entitled "The Importance of the Question for Philosophy," we attempted an open dialogue about the importance of the philosophical question in research among philosophers Martin Heidegger (2013; 2015a; 2015b), Hans-Georg Gadamer (1999; 2006) and Hans-Georg Flickinger (1998; 2010; 2011), inquiring about the research question and thus making it possible to get to the heart of the concept, in our particular case, the concept of deficiency. In the second chapter, "Concept and historical contextualization of deficiency", we began our effort by trying to answer the research question. We enter the historical processes of deficiency in the outside the country and in Brazil; the different approaches to the concept of deficiency; Heidegger's conception of "man" and its implications for the concept of deficiency; and also the question: 'who are we talking about?' Who are people with deficiencies, analyzing from the formal policy documents and official documents to the possibility of a philosophical ethical dimension. And finally, in the third chapter, "Approximation of concept and history to the philosophy of education", we begin by the ontological treatment of the concept of deficiency, followed by the announcing question of the relationship of the 'speak from', 'speak to' and 'speak with'; we seek to relate the possible contributions of the findings in this research to think about human formation from a philosophical-educational perspective; and we ramble along with the excerpt of a formative philosophical experience from Alexandre Jollien's book "*El oficio de ser hombre*" (2011). In addition, we discussed throughout the dissertation with other authors who helped us to reflect the problem, anchored in the contemporary perspective of deficiency, namely: Carlos Bernardo Skliar (2003a; 2003b; 2018), Catherine Malabou (2014), Débora Diniz (2012), Gilberta de M. Jannuzzi (2012), José Geraldo Bueno (1997), Marcos J.S. Mazzotta (2011) and Pedro Ângelo Pagni (2015; 2018). The probable contribution of this research is shown by itself, by the philosophical reflection that it provides and the dialogues and possibilities for opening other questions to the concept of deficiency. This research' philosophical journey cannot be ended in considerations that are not said to be provisional, because the being is provisional and incapable of conclusive and closed definitions about its existence. The being is in constant transformations, changes and metamorphoses in the mode(s) of being-there. It is about assuming the provisionality of being as a comprehensive and interpretative task of the mode of being, existing. In our philosophical journey, these and other possibilities of questions remain to continue meditating and lingering. In this sense, the existential of openness remains being the strength of this research that does not end here.

Keywords: Deficiency; Philosophy of education; Human formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Elementos estruturais da pesquisa em Filosofia da Educação	10
1. DA IMPORTÂNCIA DA PERGUNTA PARA A FILOSOFIA	22
1.1 Heidegger, Gadamer, Flickinger	22
1.2 Qual é a pergunta da pesquisa?	25
1.3 Pergunta e conceito: ir ao cerne da questão	28
1.4 A interpretação do ser-aí na consciência histórica e na filosofia, uma possível aproximação ao conceito de deficiência	31
2. CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA	36
2.1 A tentativa de “decifrar” a história, bem como, a busca da resposta para a pergunta sobre o conceito de Deficiência	41
2.2 O percurso da Deficiência no Brasil e a busca da resposta sobre o conceito “deficiência” na leitura histórico brasileira	47
2.3 Modelos de concepções conceituais da Deficiência	50
2.3.1 Modelo Biomédico da Deficiência	51
2.3.2 Modelo Social da Deficiência (MSD)	52
2.4 O conceito de “homem” e as implicações para o conceito de Deficiência	53
2.5 Um salto a mais na questão: quem são as pessoas com deficiência?	58
3. APROXIMAÇÃO DO CONCEITO E DA HISTÓRIA À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	64
3.1 Um primado filosófico, ontológico e não ôntico, sobre a deficiência	68
3.2 Falar de, falar para e falar com... Uma questão enunciativa para a deficiência	70
3.3 A Filosofia da Educação na formação humana dos deficientes	75
3.3.1 Excurso de uma experiência filosófica formativa a partir do livro <i>El oficio de ser hombre</i>	80
3.3.1.1 Do impedimento do corpo à Formação do ser	81
3.3.1.2 O reconhecimento e a singularidade do homem	83
3.3.1.3 Um corpo deficiente	85
3.3.1.4 Quando falo, eu falo com...	85
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS (e provisórias)	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

INTRODUÇÃO: Elementos estruturais da pesquisa em Filosofia da Educação

Esta dissertação de Mestrado em Educação se debruça sobre uma possível contribuição da filosofia da educação no pensar a questão da Formação Humana dos alunos com deficiência na Educação Básica, refletindo o problema da educação e suas relações com o pensamento filosófico ocidental.

Nosso problema de pesquisa é tomar a deficiência como uma questão filosófica para pensar a formação humana. Logo, o próprio conceito se destaca. Estamos considerando a complexidade do conceito de deficiência e, portanto, a necessidade de uma investigação que adentre no cerne do conceito, ou, como apresenta Hermann (2016, p. 1), sob a inspiração hegeliana, envolver-se “na paciência do conceito” para, com isso, tentar trazer nova clareza, lançar novos e/ou outros desafios ao conceito.

A pesquisa em educação pode ter essa validade, ao discutir o conceito diante da abertura dos questionamentos filosóficos. Pela pergunta, intenciona-se o aflorar do que ainda não foi dito, buscar querer saber o que ainda não se sabe. Destaca-se disso a fragilidade nesse tipo de ação; seria realmente possível dizer tudo sobre o que não foi dito? Seria possível ter consciência sobre algo de que ainda não se sabe? Em que medida se pode saber algo de algo? Esse pode ser o limite apresentado nesse tipo de afirmação e, conseqüentemente, para esta pesquisa. Ao questionar essa validade, tentamos driblar o risco de cairmos na armadilha de, ao tentar responder aquilo que não se sabe, partir das coisas já pré-existentes¹ ou de (re)defini-las em outras coisas.

Para Hans-Georg Gadamer (1999), este é o objetivo de uma abertura baseada na experiência hermenêutica da pergunta. Ou seja, é na pergunta-problema desta pesquisa que se moverá o pensar sobre o conceito de deficiência, isto é: o que vem a ser deficiência?

Desse modo, a operacionalização da investigação dar-se-á por análise e interpretação conceitual. É, ainda, um mergulhar investigativo na condição da existência humana, indagando de modo analítico e reflexivo sobre os aspectos e, em especial, a formação humana das pessoas com deficiência na Educação Básica no Brasil.

A partir desta perspectiva, depreendemos que o horizonte hermenêutico levanta a questão da necessidade de uma distinção metodológica para a tentativa de tradução do

¹ O ‘pré’ exposto daqui em diante na dissertação tem o caráter do conceito de prévio em M. Heidegger, a partir do exposto no §32 de “Ser e Tempo”, sua obra capital, de 1927, na qual ele mostra que o sentido que sustenta a compreensibilidade de alguma coisa, “[...] é a perspectiva na qual se estrutura o projeto pela posição prévia, visão prévia e concepção prévia. É a partir dela que algo se torna compreensível como algo [...]” (HEIDEGGER, 2015b, p. 212).

humano e dos fenômenos de sua existência, sendo, portanto, a deficiência um desses fenômenos. Sabemos que esta distinção surgiu com o esforço de assentar firmemente a independência e o status científico das *Geisteswissenschaften* ou Ciências do espírito.

Lo que llamamos <<comprender>> (Verstehen), como concepto metodológico, servía a este propósito mejor que las oposiciones ontológicas - naturaleza - espíritu o físico - psíquico, en un momento en que la filosofía estaba empeñada en su propia rehabilitación, adoptando la forma de una teoría del conocimiento, y necesitaba, a tal efecto, de una base de la epistemología” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 139).

Sendo assim, a metodologia envolta nesta pesquisa é a hermenêutica filosófica que se orienta na compreensão e interpretação do problema. Para Hermann (2016), o procedimento metodológico hermenêutico permite compreender elementos que não são explicitados dentro de uma lógica investigativa puramente empirista de cunho quantitativa.

Ainda de acordo com a autora, isso implica reconhecer os limites do nosso olhar no compreender. Segundo ela, em Gadamer, a compreensão e interpretação se originam como procedimentos próprios das ciências humanas e os estudos destas ciências não podem ser vinculados ao método causal-explicativo, uma vez que o pesquisador está inserido numa leitura filosófica e histórica por meio de questões no campo da linguagem e da historicidade, os quais ele próprio não tem domínio, portanto, uma compreensão que nunca será definitiva. Ele próprio se inscreve no campo quando investiga. Por isso, também, a limitação de tentar dizer tudo o que se sabe e tudo sobre o que não se sabe, como definido em Gadamer (1999).

Este pensamento se opõe aos métodos cartesianos e empíricos que tentam validar os estudos nas ciências humanas diante de dados autoexplicativos. O que Gadamer (1999) propõe é pensar para além dos fenômenos respondidos nas pesquisas. Para o autor, isso levaria o pesquisador para uma condição de autoformação, que só acontece quando o ente, ao interpretar – partindo de uma pré-concepção, uma compreensão própria, pessoal, singular do que está diante de si – consegue fazer uma nova (re)leitura e/ou uma nova ressignificação da coisa estudada. Pode-se dizer que ele a reinventa. Hermann elucida com estas palavras: “Assim, compreender uma situação consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos, até que opiniões equivocadas e preconceitos sejam superados” (HERMANN, 2016, p. 5).

Já a hermenêutica em Martin Heidegger, desde a tentativa do rompimento com a metafísica tradicional que se esquecia da essência pela pergunta do ser, indicava como princípio do impulso nas pesquisas o “Deve-se colocar a questão no sentido de ser”

(HEIDEGGER, 2015b, p. 40). Segundo Heidegger, a compreensão e interpretação partem de uma concepção existencial que discute a presença² cotidiana do homem no mundo; em outros termos, uma explicação da própria existência humana.

Jean Grondin (1999) explica que a compreensão humana em Heidegger tem sua raiz existencial na preocupação do ser-aí consigo mesmo, no cuidado de si, entender a si próprio, para depois compreender o outro, ou seja, eu me compreendo enquanto estou tentando compreender o outro. A interpretação acontece, justamente, pela preocupação da compreensão perante a si mesmo, uma “autointerpretação” (GRONDIN, 1999, p. 167). Grondin também afirma que essa condição possibilita, para o ser-aí, duas possibilidades, a saber: a de tornar-se e de ser entendedor para si mesmo.

Portanto, no método hermenêutico, compreensivo e interpretativo da deficiência, por exemplo, construo também a minha autoformação e a minha autocompreensão da questão da deficiência. Ao compreender as concepções históricas e os processos imbricados diante das diversas leituras ao longo do tempo sobre o conceito de deficiência, colocamos em ação uma atitude reflexionante sobre esse outro que vivencia e experiencia os modos próprios da deficiência e focalizamos nas questões que importam para esta pesquisa e estão em discussão nesta dissertação. Dito desta forma, esta pesquisa busca compartilhar uma perspectiva interpretativa da questão.

Para se ter a dimensão do entendimento sobre a deficiência, é indispensável que nos reportemos ao passado sobre os processos históricos da constituição deste conceito de deficiência que fixaram, de certo modo, culturalmente a ideia das diferenças individuais, assim como influenciaram nos atendimentos oferecidos às pessoas com deficiência.

De modo amplo, durante muito tempo, o deficiente, diante do seu “estar no mundo”, esteve condicionado aos vários aspectos do entendimento social, desde justificativas à sua presença até a procura para uma solução da sua condição. Todo esse cenário influenciou as propostas pedagógicas e, conseqüentemente, as definições dos processos de formação destes alunos.

² Apesar de Marta Sá Cavalcante ser a tradutora das duas edições lançadas nos respectivos anos de 2005 e 2015 da obra “Ser e Tempo” de Martin Heidegger, na tradução primeira (em 2005) a tradutora grifa ‘pre-sença’, com hífen, como modo de marcar o prévio, algo que não ocorre na versão de 2015. A escrita e o estudo desta dissertação foram pautados na segunda versão traduzida por ela, de 2015, razão pela qual usamos a palavra presença sem o hífen.

Discutir a formação humana para os alunos com deficiência, na Educação Básica do Brasil, é tomar a deficiência como uma questão ontológica, com base na consciência histórica do intérprete da deficiência.

Assim, o primário filosoficamente não é uma teoria da conceituação da história, nem a teoria do conhecimento histórico e nem a epistemologia do acontecer histórico enquanto objeto da ciência histórica, mas sim a interpretação daquele ente propriamente histórico em sua historicidade (HEIDEGGER, 2015b, p. 46).

Nesse sentido, torna-se um exercício de compreensão das questões e condições pessoais, constitutiva da identidade dos deficientes, e considerando as barreiras ambientais e/ou limitações diante das relações históricas e sociais.

De acordo com Diniz (2012), os avanços biomédicos nos últimos anos possibilitaram melhorias no bem-estar das pessoas com deficiência, porém a afirmação da deficiência como estilo de vida não é resultado exclusivo do progresso médico, mas sim de uma afirmação ética que desafia os padrões de normal e patológico.

Com o modelo social, a deficiência passou a ser compreendida como uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos: não são cegos, surdos ou lesados medulares em suas particularidades corporais, mas pessoas com impedimentos, discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade. Assim como há uma diversidade de contornos para os corpos, há uma multiplicidade de formas de habitar um corpo com impedimentos (BARBOSA; DINIZ; SANTOS; 2009, p. 69-70).

No Brasil esse é um campo ainda em debate, considerando o contexto histórico brasileiro que por muito tempo determinou a deficiência perante uma visão articulada aos conceitos da biomedicina/biológicos – qualificando e determinando as impossibilidades e capacidades e, principalmente, por compreender a deficiência como uma tragédia pessoal, um carma, um fardo para a sociedade. Estes pensamentos também estão fortemente ligados tanto aos preceitos da ideologia cristã como da concepção do estado de benevolência, estabelecidos pelos institutos e associações que cumprem, até os dias atuais, os atendimentos e relações do cuidado familiar e individual destes entes. Todos esses indicadores descartam/desconsideram questões como de direitos, da identidade, do reconhecimento, da justiça social e, principalmente, da questão pelo ser.

Nesse sentido, esta pesquisa será uma investigação qualitativa de cunho filosófico, pois pretende entender o fenômeno específico com profundidade, buscando explorar o conceito de deficiência ampliando as discussões na área da educação, particularmente, para a

formação humana. E, aqui, o sentido de formação humana abrange a condição (auto)interpretativa e (auto)formativa dos diversos modos de vivências do gênero humano ao longo da vida.

Como visto, estes elementos não são quantificáveis, uma vez que estão relacionados ao cotidiano da vida, das condições da existência humana e, no nosso caso em particular, trata-se de uma pesquisa nascida em uma realidade escolar observada durante as atividades vivenciadas em um estágio não obrigatório realizado na segunda fase do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)³.

Ainda assim, esta pesquisa não pode ser totalmente desprendida dos dados empíricos, porque como explica Hermann,

Isso não quer dizer que a pesquisa empírica não contribua para esclarecer questões que preocupam a educação e projetar possíveis soluções, mas significa que ela possui limites diante dos problemas da vida. A reabilitação da filosofia na pesquisa educacional pode produzir maior fecundidade teórica, na medida em que expõe a complexidade do problema e exige mais atenção ao sentido de certas interpretações da realidade (HERMANN, 2016, p. 8).

Entretanto, é por meio das ciências do espírito - ou ciências humanas - que as interpretações dadas às vivências, ao seu modo de ser e de estar no mundo, que nos é oferecida a possibilidade de estudar os entes e atribuir significação aos acontecimentos e fatos da vida, conforme Dilthey nos inspira (SCHNADELBÄCH, 1991).

Ademais, importa ainda dizer que a pesquisa em hermenêutica é essencialmente o estudo da compreensão e, metodologicamente, procura compreender e interpretar descrições históricas, não excluindo esse lugar do intérprete-pesquisador, de onde ele fala e traz sua historicidade (MOURA, 2013).

Sendo assim, a minha historicidade reflete meu lugar de pesquisadora-intérprete, como elucidado anteriormente. Ou seja, se torna importante dizer como o problema de pesquisa surgiu na minha formação. Então, o direcionamento da proposta desta pesquisa, inicialmente, corresponde a uma inquietação pessoal por conta do estágio não obrigatório.

Esta atividade se efetivou no Colégio de Aplicação (CA) da UFSC. O CA possui sede própria, localizada no Centro de Ciências da Educação, e atende alunos do Ensino Fundamental ao Médio. Por se tratar de um colégio integrado ao sistema de ensino público superior federal (UFSC), caracteriza-se por desenvolver ações de Ensino, Pesquisa e

³ Período do estágio não obrigatório compreendido entre 01/08/2013 a 18/12/2013.

Extensão, favorecendo e atuando na relação teórico-prática dos diversos cursos de graduação nas atividades escolares⁴.

Nesta época, atuei como auxiliar de sala, realizando atividades de apoio pedagógico, dirigidas a um aluno de 15 anos, matriculado no primeiro ano do ensino médio e diagnosticado com deficiência intelectual. Em sua ficha de acompanhamento escolar, havia indicação de orientação profissional com médicos especializados na área e, até o término do estágio não obrigatório, não frequentava nenhuma instituição particular ou utilizava os serviços ofertados pelo Atendimento Educacional Especializado⁵. Ainda de acordo com sua ficha, ingeria um tipo de medicamento para manter-se calmo, menos agressivo e menos agitado. Como consequência, tinha crises de sonolência constantes em sala de aula, o que se refletia no desempenho e nas notas escolares.

De acordo com informações repassadas neste período pela Coordenadoria Pedagógica de Inclusão, o aluno em questão estudava em uma escola pública estadual no 6º ano e fora transferido para o Colégio de Aplicação naquele mesmo ano. Por conta de sua idade, este mesmo aluno teve seu andamento escolar impactado pelo Programa de Aceleração de Aprendizagem⁶, dando um salto do 6º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio. Ou seja, com a fragilidade escolar de quatro anos, tivemos que focar em recursos que possibilitassem o acesso ao currículo e que, ao longo do tempo, permitisse a ele a autonomia suficiente para produzir seus próprios pensamentos e, conseqüentemente, lançar suas próprias ações, sem esquecer-se do devir criança, da inocência, do esquecimento e a ausência de julgamentos, sem resistência à criação e à imaginação. A intenção era a de que ele fosse construindo sua própria autoafirmação diante da vida e desenvolvendo gradativamente sua autoestima.

Quanto às propostas e práticas docentes, era possível observar o empenho dos professores, individualmente, em organizar materiais, provas e exercícios que pudessem ser compreendidos e interpretados pelo aluno. Porém, diferenciar a forma de tratamento seria o caminho pedagógico “adequado”? Hoje, estudiosos na área da educação especial (BOCK;

⁴ Para maiores informações, consultar o site disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>. Acesso em: 01 out. 2018.

⁵ O Atendimento Educacional Especializado tem por objetivo ofertar, no contraturno escolar, serviços e recursos complementares ou suplementares para o atendimento do público alvo da Educação Especial na Educação Básica no Brasil.

⁶ Este programa teve início em 1997 e foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovado pelo Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso (mandato de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003 – filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)). O programa tinha por objetivo corrigir a distorção do fluxo escolar, reparando a defasagem entre idade e série que os estudantes deveriam estar cursando.

GESSER; NUERNBERG, 2018)⁷, discutem o conceito de Desenho Universal de Aprendizagem, propondo o acesso ao currículo com métodos pedagógicos variados, uma vez que as aprendizagens se dão por meio das diversidades e não de modos homogêneos.

Os casos apresentados provocaram dúvidas quanto à inclusão deste aluno, aparentando tratar-se de uma integração social, isto é, cabe ao aluno deficiente frequentar a escola somente para socializar, sem a preocupação em adquirir conhecimento, cultura ou refletir sobre as suas condições?

Outro fator para definição do meu problema de pesquisa foi minha inserção, durante o estágio não obrigatório, nas disciplinas de Filosofia da Educação I e II, constantes no currículo obrigatório do curso de Pedagogia. Este período despertou e ampliou o meu olhar sobre esse ser e contribuiu para uma “postura refletida” (FLICKINGER, 1998, p. 17), ou seja, a iniciação de uma reflexão de modo crítico sobre as minhas ações – uma autocrítica, ao mesmo tempo, permitiu-me enxergar este outro na sua totalidade, aquele que para mim se apresentava estranho, diferente e limitado.

A filosofia da educação se apresentou como uma ferramenta teórico-prática, na medida em que proporcionou esclarecimentos e reflexões à luz dos conceitos da Filosofia tradicional, possibilitando que a minha atuação obtivesse êxito junto ao aluno deficiente.

Além disso, tive a oportunidade de participar de projetos como bolsista de Iniciação Científica, de 2013 a 2017, integrando as pesquisas intituladas: "O uso do texto clássico na filosofia da educação: uma perspectiva de formação humana"; "A hermenêutica filosófica, o texto clássico e a filosofia da educação: uma perspectiva de formação humana"; e "Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação: para um conceito da vida", no escopo do grupo de pesquisas “Hermenêuticas da cultura, mundo e educação”⁸, corroborando com a ampliação do meu repertório de leituras e aprimorando o meu campo de estudos e pesquisas, adentrando um pouco mais em textos clássicos na filosofia da educação, a exemplo de Kant (1999), Rousseau (1995), Nietzsche (2011), entre outros. Estes filósofos questionam a formação humana nos seus limites, mas igualmente na sua validade.

Estas vivências suscitaram outros questionamentos como, por exemplo, o processo de formação humana, bem como a sua emancipação, autonomia, reconhecimento, identidade,

⁷ BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano Henrique. *Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar., 2018.

⁸ Para maiores informações, acessar o link: <http://hermeneuticas.paginas.ufsc.br/>. O Grupo tem registro no Diretório de grupos de pesquisas do CNPq: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

construção e delimitação da sua própria história e, frente às especificidades relacionadas, refletir a questão da deficiência. Este fato impulsionou para uma investigação, ainda assistemática, por materiais e leituras acerca do tema.

Como resultado inicial, percebeu-se que os estudos concebendo a formação humana das pessoas com deficiência, no campo da filosofia e/ou da filosofia da educação, são escassos em material publicado.

Compartilhamos da angústia de Carlos Skliar quando nos revelou, em parecer sobre esse trabalho:

Tenho muitos motivos para fazer essa afirmação, mas a principal seria que existe a sensação que a questão da deficiência ficou apresada em uma discussão jurídica e/ou pedagógica que não faz outra coisa que narrar ainda a excepcionalidade do assunto e as dificuldades de preparação dos professores em sua formação para o atendimento “dessas pessoas” [...] poucos trabalhos, ou grupos de pesquisas tem ficado perto da pergunta filosófica em questão (SKLIAR, 2018, s/p).

Nesse sentido, as pesquisas se fecham em um círculo vicioso, orientando-se a partir do concreto e das coisas objetificadas que, aparentemente, não sustentam esta demanda de reconhecimento e desconsideram as subjetividades existentes.

Assim, à filosofia da educação, cabe-lhe a tarefa fundamental de uma reflexão crítica capaz de explicitar e contrapor-se aos significados ideologizados dos discursos pedagógicos, teóricos ou práticos, gerando assim referências elucidadoras da significação mais profunda do pensamento, da legislação, das políticas educacionais bem como da realidade social da educação, num determinado contexto histórico (SEVERINO, 2010, p. 76).

Sendo assim, apresenta-se a necessidade de uma pesquisa de cunho filosófico no campo da educação que contribua reflexivamente a esta demanda. Destaca-se, portanto, um problema emergente no campo da educação e que requer um estudo com base e viés filosófico, pois cabe à Filosofia – em particular, à filosofia da educação – tentar desvendar e (re)construir o sentido da educação no contexto do sentido da existência humana no tempo histórico e no espaço social (SEVERINO, 2010, p. 83).

Vale ressaltar que não cabe à filosofia da educação propor uma solução, mas sim a de refletir, debruçar-se e contribuir para a formação dos entes com esta especificidade. Sua tarefa concerne ao exercício do filosofar. Desta forma: por que a deficiência também é uma questão filosófica? E qual seria a contribuição da filosofia da educação para a formação das pessoas com deficiência na educação básica?

Para tal, pretende-se desenvolver o tema analisando-o sob a luz dos referenciais teóricos filosóficos de Martin Heidegger (2013; 2015a; 2015b), Hans-Georg Gadamer (1999; 2006), Hans-Georg Flickinger (1998; 2010; 2011), os quais nos ajudarão a pensar sobre a importância da pergunta e do conceito para a filosofia. Bem como enxergar esse outro “deficiente”, que talvez não seja esse outro na posição de um outro “estranho”, “diferente”, em sua definição objetificante. Afinal, quem decide/define quem é esse outro “estranho”, “diferente”? Esse é um outro realmente tão “estranho” e “diferente” de mim? É pelo intermédio do outro que eu me (des)construo. O modo de ver do outro, a sua compreensão individual, pode acarretar, para uma pessoa com deficiência, o risco na conversão de um verdadeiro conceito social que o marginaliza, o segrega e o rotula e/ou (de)forma. Assim como em outras formas de opressão pelo corpo (como, por exemplo, o racismo e o sexismo), o conceito de deficiência social, baseado nos direitos humanos, bem como perante aos estudos filosóficos do conceito, podem descortinar a ideologia opressora social que humilha e segrega o corpo e as capacidades dos deficientes (DINIZ, 2012, p. 10).

Além disso, será necessário dialogar com outros autores que nos ajudem a refletir a problemática, ancorados na perspectiva contemporânea da deficiência, a saber: Carlos Bernardo Skliar (2003a; 2003b; 2018), Catherine Malabou (2014), Débora Diniz (2012), Gilberta de M. Jannuzzi (2012), José Geraldo Bueno (1997), Marcos J. S. Mazzotta (2011) e Pedro Ângelo Pagni (2015; 2018).

Na trajetória que constitui esta questão de pesquisa de mestrado, cabe dizer, ainda, que o tema da deficiência foi tratado no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC⁹), sem, contudo, projetar-se no horizonte da filosofia da educação. Durante a escrita e após a defesa do TCC, certas inquietações ainda persistiram e hoje percebo que aquele desconforto estava na ausência de um demorar-se que o tema exigia e exige diante de uma análise interpretativa sobre o que é deficiência e de como isso implica nas concepções e nos projetos de formação humana para essas pessoas. Esse fato impulsionou a retomada desta pesquisa, agora pela abordagem filosófica, a qual tem propiciado uma reflexão mais profunda, instigando o meu pensar filosófico-educacional. Diante disso, a linha de pesquisa condizente com esta temática é a filosofia da educação, uma vez que se apresenta como um lugar de reflexão, atenta e preocupada aos processos educativos e formativos, constituindo-se como um campo fértil

⁹ LIMA, Priscilla Ghizoni. *O conselho municipal dos direitos da pessoa com deficiência de Florianópolis: sujeitos e questões em debate*. Orientadora: Maria Helena Michels. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2017.

investigativo. O que há de particular na filosofia da educação que acolhe a deficiência ao modo de uma “reflexão mais profunda”, conforme afirmei acima?

A filosofia da educação versa filosoficamente sobre a formação humana como uma constância do humanizar-se, da humanização do homem, pois o ser humano não nasce pronto e está em permanente transformação, dada a sua inserção no mundo em diferentes momentos e contextos históricos. Sendo assim, o conceito de formação humana à filosofia da educação é valoroso, pois nos permite pensar o outro nesta totalidade (homem-mundo); para além da formação escolar institucionalizada ou instrucional, ela contempla a inserção deste no mundo da vida, pessoal/individual e/ou perante a coletividade.

Como já mencionado, discutir a formação humana dos alunos com deficiência na Educação Básica no Brasil é ter como fio condutor a deficiência como construção de uma consciência histórica, pela qual ainda hoje definimos o processo de formação conceitual da deficiência. Cabe, numa pesquisa em filosofia da educação, a tarefa do tratamento conceitual de certo fenômeno – é buscar na filosofia a base originária do conceito de deficiência, no intuito de explicitá-lo na sua radicalidade.

A depender do contexto histórico, social e diante dos referenciais utilizados, o conceito de formação pode ser considerado amplo. A filosofia da educação no âmbito filosófico-educacional trata do conceito de ‘formação’. Segundo Hardt *et al.*:

[...] a linha de pesquisa Filosofia da Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, vem realizando investigações que contribuem para a construção de um entendimento melhor do que seja o conceito de formação humana, como também, para a demarcação epistêmica e o desenvolvimento da área de estudos filosófico-educacional (HARDT; MOURA; DOZOL, 2014, p. 156).

Ainda de acordo com as autoras, a linha de pesquisa na filosofia da educação¹⁰ tenta estabelecer uma tríade composta por 1) pela concepção de formação humana, 2) o lugar do pesquisador como intérprete e, 3) conseqüentemente, da ocupação da sua própria autoformação.

Sob este ângulo, os homens¹¹ em formação estão inseridos em um mundo previamente e culturalmente existente, cercado de crenças e valores, porém, a formação pode se dar por meio da sua singularidade, do modo como constrói seu ser e da compreensão que ele faz do

¹⁰ As autoras se referem às perspectivas de pesquisas que desenvolvem no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina- PPGE/UFSC, na referida Linha de Pesquisa. Ver em: <<http://ppge.ufsc.br/>>.

¹¹ Quando usamos a palavra ‘homem’, estamos, obviamente, incluindo em nosso texto ‘homens’ e ‘mulheres’.

seu existir no mundo. “[...] não há humano que não se constitua enquanto ser no mundo, sendo esta sua condição” (HARDT; MOURA; DOZOL, 2014, p. 157).

A atribuição dada a essa formação, portanto, se destina à própria humanização do homem, posto que o homem não nasce pronto e tem a necessidade de cuidar de si mesmo, ou seja, tomar conta da própria educabilidade. “Pois, educação, enquanto formação espiritual, implica em exercício constante, de uma vida inteira, de formar a si mesmo” (HARDT; MOURA; DOZOL, 2014, p. 158). Ou, conforme nos apresenta Diaz (2016), uma filosofia da educação própria e próxima de uma “pedagogia do gênero humano” (p. 147), isto é, a filosofia e a formação humana que compreendam a problemática da vida por ela mesma, por toda a vida. Trata-se da “arte da existência” (p. 147), da formação do gênero humano ao longo e em todas as etapas da vida.

Para Gadamer (1999), a *Bildung* (formação) tem uma relação com a estranheza, tem relação com o outro, sendo esta a questão central. Estimulado por Hegel, Gadamer indica que este processo de formação só se dá com o outro, é um processo de reconhecimento que só se permite com outro, pois é uma relação onde eu me torno o outro para que eu possa me encontrar e ser eu mesmo. Portanto, é necessário abstrair-se da formação particular (de si, individual) e repousar na formação universal. Na interpretação de Gadamer, quem se entrega exclusivamente à particularidade é inculto (*Ungebildet*), não formado.

Assim, o conceito de formação humana, na perspectiva filosófico-educacional, a qual considera “[...] a educação é o lugar do tratamento concreto do humano” (HARDT; MOURA; DOZOL, 2014, p. 161), se projeta na formação, propriamente dita, do humano, é o ser humano em formação, sendo esta formação em um sentido vasto que se inicia pela inserção dele no mundo, na busca pela formação do encontro de si, do outro e do mundo.

É o pensar as possibilidades da educação que se preocupa em refletir e dialogar diante das questões sobre a formação dos homens de modo analítico, interpretativo e incitando o lado inventivo do ser, vislumbrando a formação para a vida e contemplando a sua plenitude.

Para a deficiência, uma abordagem filosófico-educacional significaria permitir um possível olhar fora dos dizeres e saberes técnicos carregados de pré-conceitos nas práticas e propostas pedagógicas.

Seguramente, não é para compreendê-lo e governá-lo nos termos antes exposto, por meio de saberes e de técnicas que nos asseguram de como conduzi-los e de como incluí-los, denotando nossa própria eficiência; ao contrário, é para pensar e para cuidar eticamente desse outro, cujo acidente é a própria diferença e cuja deficiência é o acontecimento, no sentido de que

acolham a este e potencialize ainda mais aquela, a fim de que ele possa formar seu modo de ser ou o seu *ethos*, exprimi-lo ao mundo e, quem sabe, gerar nele modos de existência outros, capazes de transformá-lo (PAGNI, 2015, p. 112).

É tentar se apropriar de uma atitude ética de cuidado e uma postura política de comprometimento com esse outro, com a sua diferença e a sua deficiência (PAGNI, 2015).

Feito esta breve análise e apanhado geral de uma possível caminhada filosófica nesta dissertação, apresentaremos a estrutura desta pesquisa, a saber: no primeiro capítulo, intitulado “A importância da pergunta para a filosofia”, tentaremos um diálogo aberto sobre a importância da questão filosófica na pesquisa entre os filósofos Martin Heidegger (2013; 2015a; 2015b), Hans-Georg Gadamer (1999; 2006) e Hans-Georg Flickinger (1998; 2010; 2011), indagando sobre a pergunta da pesquisa e, assim, possibilitando chegar ao cerne do conceito; no nosso caso em particular, da deficiência.

Já no segundo capítulo, “Conceito e contextualização histórica da deficiência”, iniciaremos o nosso esforço pela tentativa da resposta para a questão de pesquisa, mergulhando nos processos históricos da deficiência no exterior e no Brasil; as diferentes abordagens do conceito de deficiência; a concepção heideggeriana de “homem” e suas implicações para o conceito de deficiência; e a pergunta: de quem estamos falando? Quem são as pessoas com deficiência, analisando desde os documentos formais das políticas e dos documentos oficiais até a possibilidade de uma dimensão ética filosófica.

E, por fim, no terceiro capítulo, “Aproximação do conceito e da história à filosofia da educação”, iniciamos pelo tratamento ontológico do conceito de deficiência; e seguindo pela questão anunciativa da relação falar *de*, falar *para* e falar *com*, buscaremos relacionar as possíveis contribuições dos achados nesta pesquisa para pensar a formação humana a partir de uma perspectiva filosófica-educacional; e divagaremos junto ao excuro de uma experiência filosófica formativa a partir do livro *El oficio de ser hombre*, de Alexandre Jollien (2011).

1. DA IMPORTÂNCIA DA PERGUNTA PARA A FILOSOFIA

“Despertar: nenhuma constatação de algo simplesmente dado, mas um deixar o que dorme vir a estar acordado.”
Heidegger, 2015b.

Há tempos, o homem busca a pergunta e a resposta para as coisas, mas ainda precisa encontrar um entremeio do saber responder e do saber perguntar. Por isso, neste capítulo, tentaremos aprofundar sobre a importância da pergunta filosófica diante de uma posição conceitual na concepção da deficiência e expor a centralidade da pergunta no processo investigativo e metodológico hermenêutico para tentar responder a seguinte questão: ‘o que é deficiência?’ Para tanto, nesse ponto, dialogaremos com Martin Heidegger (2013; 2015a; 2015b), Hans-Georg Gadamer (1999) e Hans-Georg Flickinger (2010).

1.1 Heidegger, Gadamer, Flickinger

Para H-G. Gadamer (1999, p. 534), não há experiências humanas sem a atividade do perguntar. A busca do conhecimento de algo, necessariamente, passa pelo perguntar pelas coisas. O ato de perguntar impulsiona o processo de abertura experienciado na hermenêutica. Essa abertura coloca o conhecimento numa posição de “saber e não saber” (GADAMER, 1999, p. 474). Ou seja, para perguntar é preciso querer conhecer, saber das coisas. “[...] para todo conhecimento e discurso em que se queira conhecer o conteúdo das coisas a pergunta toma dianteira” (GADAMER, 1999, p. 535).

A abertura da pergunta, segundo Gadamer (1999), consiste em não possuir uma resposta pronta, fixada ou fechada. O sentido essencial da pergunta é deixar aberto para que os prós e os contras apareçam – uma dialética de oposição entre uma e outra resposta. E quando não há perguntas abertas, corremos o risco de realizar respostas e reflexões com entendimentos vulgares, apressados, quer dizer, entificando a realidade – dizendo, respondendo e determinando de saída o que ela é.

Nesse sentido, Gadamer (1999) explica que a pergunta precisa ter um sentido, uma orientação. O filosofar pela pergunta não está ancorado no ato de responder as questões óbvias, objetivas, dadas, mas sim procurar perguntar e questionar por aquilo que não foi dito, respondido. M. Heidegger esclarece que

[...] quanto mais um problema filosófico pergunta por algo que ainda é desconhecido para a consciência cotidiana em geral, tanto mais a filosofia

permanece se movimentando em meio ao inessencial, longe do centro; quanto mais conhecido e óbvio é isto que ela questiona, tanto mais essencial é a pergunta (HEIDEGGER, 2015a, p. 226).

Como visto, o caminhar na direção de resposta(s) provocada(s) pela pergunta, delinea-se por aquilo que se quer tentar responder. M. Heidegger complementa: “Toda filosofia grandiosa e autêntica movimenta-se no circuito de poucas perguntas, que sempre são pura e simplesmente as mesmas para o senso comum e que, porém, são necessariamente diversas em todo e qualquer filosofar” (HEIDEGGER, 2015a, p. 226).

“O questionar é um buscar” (HEIDEGGER, 2015b, p. 40). Devem-se buscar as respostas para aquilo que se apresenta e como ele é. Por isso, evita-se a opinião que, para Gadamer (1999), impede a elaboração da pergunta, uma vez que ela dificulta reconhecer aquilo que não se sabe e impossibilita o surgimento da essência do saber mais originário através do método da pergunta.

Quando caímos na armadilha das impressões opinativas, estamos considerando algo que está dado desde já, conclusivo e que não exige de nós a possibilidade de uma abertura pela pergunta filosófica. E, para Heidegger, “A compreensão de ser vaga e mediana pode também estar impregnada de teorias tradicionais e opiniões sobre o ser, de modo que tais teorias constituam, secretamente, fontes de compreensão dominante” (HEIDEGGER, 2015b, p. 41).

M. Heidegger (2015a) nos ensina que a filosofia não é opinativa, nem ciência e nem visão de mundo. A filosofia não pode ser determinada ou comparada a isto ou aquilo, sendo um modo particular, a partir de si mesma e como ela mesma: “Ela mesma só é quando filosofamos. Filosofia é filosofar” (HEIDEGGER, 2015a, p. 5). É, ainda, uma expressão e um diálogo derradeiros do homem, que se funda na essência própria do ser-aí humano, do agir humano.

[...] o filosofar é algo que se encontra antes de toda e qualquer auto-ocupação e que perfaz o acontecimento fundamental do ser-aí; algo que repousa sobre si mesmo e que é totalmente diverso das retenções, nas quais geralmente nos movimentamos. [...] O homem não filosofante, mesmo que seja o homem científico, claramente existe, mas dorme, e apenas o que a filosofia é o ser-aí desperto; ante todos os outros ele é algo totalmente diverso, incomparavelmente repousa sobre si (HEIDEGGER, 2015a, p. 31).

Para M. Heidegger (2015a), ela – a filosofia, só se dá a conhecer para aqueles que se lhe tornaram intimamente apresentados, para aqueles que se esforçaram por alcançá-la. Novamente, “Filosofia é filosofar” (HEIDEGGER, 2015a, p. 5).

Assim, uma pergunta hermenêutica filosófica deve estar orientada na direção do encontro com o saber, deve estar calcada na busca da resposta pelo saber que a pergunta provoca. A pergunta deve mover-se a partir de uma atração por algo e pela curiosidade que ela desperta.

Percorrendo nesta trilha hermenêutica, lembramo-nos dos gregos antigos e seu gosto pela pergunta filosófica. Para Flickinger (2010, p. 109), à luz desta tradição, o perguntar se constitui como uma “experiência ontológica”, ou seja, dada aos humanos.

Em M. Heidegger (2015b), todo questionar é um buscar, uma busca no sentido existencial da pergunta, uma questão do e pelo ser, compreendendo o ser-aí fenomenologicamente e ontologicamente.

[...] No questionado reside, pois, o perguntado, enquanto o que propriamente se intenciona, aquilo em que o questionamento alcança sua meta. Como atitude de um ente que questiona, o questionar possui em si mesmo um modo próprio de ser. Pode-se empreender um questionamento como um “simples” questionário ou como o desenvolvimento explícito de uma questão. A característica dessa última é tornar de antemão transparente o questionar quanto a todos os momentos constitutivos de uma questão (HEIDEGGER, 2015b, p. 40).

A especificidade neste tipo de ação se encontra na diferenciação dos conceitos investigados. O perguntado, no sentido do ser, requer uma conceituação própria que se diferencia do conceito do ente simplesmente em seu significado dado.

[...] caso a questão do ser deva ser colocada explicitamente e desdobrada em toda a sua transparência, a sua elaboração exige, de acordo com as explicações feitas até aqui, a explicitação da maneira de se visualizar o ser, de se compreender e apreender conceitualmente o sentido, a preparação da possibilidade de uma escolha correta do ente exemplar, a elaboração do modo genuíno de acesso a esse ente (HEIDEGGER, 2015b, p. 42).

M. Heidegger (2015b) explicita que são atitudes concernentes ao ato de questionar: o visualizar, o escolher, o aceder, o compreender e o interpretar. Sendo assim, o acesso a este ente é, em certa medida, tomá-lo e torná-lo transparente na sua possibilidade, nos seus modos de ser. E, por isso, Gadamer nos adverte: “Não há método que ensine a perguntar, a ver o que é o questionável” (GADAMER, 1999, p. 538). O perguntar consiste mais num sofrer do que num agir e que dificilmente conseguimos escapar da condição de questionado. Quando ela, a pergunta aberta, nos afeta, nos toca, transitamos por uma ação pensante entre o ir e vir filosófico que, muitas vezes, nos causa vertigem, nos desestabiliza e nos move para o cerne da questão.

A arte de perguntar pressupõe um pensar filosófico, uma experiência a partir de uma abertura, de uma circularidade que possibilita o diálogo sempre aberto e em constante decurso. “[...] Não pode haver "círculo vicioso" na colocação da questão sobre o sentido de ser porque, na resposta, não está em jogo uma fundamentação dedutiva, mas uma liberação demonstrativa das fundações” (HEIDEGGER, 2015b, p. 43). É, em outras palavras, unificar perspectivas e intenções comuns e, com isto, formar conceitos.

A importância desse método para a reflexão conceitual da deficiência diz respeito ao desafio de se lançar na “primazia da pergunta sobre a resposta” (GADAMER, 1999, p. 538). Por em curso o filosofar e imergir para o cerne do conceito deficiência. Lançar o desafio às respostas, aparentemente concluídas, e que se fecham nelas mesmas, tornando-se um círculo vicioso de respostas repetidas, as quais (re)produzem os mesmos discursos e fixam o conceito. Escapar das perguntas que oferecem respostas programadas e/ou que nos levem a refletir para o senso comum da concepção de deficiência.

[...] Ao se refletir sobre os caminhos concretos de uma investigação, é sempre estéril recorrer a objeções formais como a acusação de um "círculo vicioso", facilmente aduzível, no âmbito de uma reflexão sobre os princípios. Essas objeções formais não contribuem em nada para a compreensão do problema, constituindo mesmo um obstáculo para se adentrar o campo da investigação (HEIDEGGER, 2015b, p. 43).

É tentar ressignificar filosoficamente o conceito posto e pré-concebido ao longo da história.

É, mais uma vez, sair do mundo opinativo para chamar o diálogo na direção de um pensar formulado a partir de questão de uma abertura hermenêutica, a qual propõe à pergunta um demorar – no sentido da essência do homem como seu ser mais próprio do acontecer/despertar do pensar, refletir sobre a questão dada e ir a coisa mesma.

1.2 Qual é a pergunta da pesquisa?

Iniciada a explanação sobre a importância do perguntar para um constante filosofar, adentramos agora na investigação de um despertar para a pergunta desta pesquisa propriamente dita.

Como já mencionado, não há questionamentos fáceis. Isso se aplica ainda mais para uma pergunta de cunho filosófico, na qual se espera do pesquisador um esforço para compreender e, ao mesmo tempo, saber de saída que ele não encontrará respostas prontas. O

fato de questionar sobre a pergunta da pesquisa já nos coloca em uma posição complicada, derradeira e de compreender os nossos próprios limites frente a uma pesquisa pelo outro.

A pergunta sobre o que é deficiência pode, em certa medida, possibilitar a compreensão do conceito de deficiência e pôr em abertura outros questionamentos.

Os conceitos filosóficos, os conceitos fundamentais da metafísica mostram-se como se movimentando no cerne do conceito: como conceitos que se movimentam no cerne da conceptualidade e nos quais o todo é sempre perguntado, e como conceitos que se movimentam no cerne da conceptualidade e que sempre coíserem conceptivamente o conceptor no interior da pergunta. Por isso, determinamos o perguntar metafísico como um perguntar que se movimenta no cerne do conceito (HEIDEGGER, 2015a, p. 33).

Nesse sentido, nossa pergunta de pesquisa pode ser a seguinte: *Em que medida o problema da deficiência pode ser tomado como uma questão filosófica? A partir daí, Como a filosofia da educação pode analisar o conceito de deficiência? Quais seriam as repercussões para a educação de uma entrada filosófica no problema da deficiência?* E, para tanto, devemos mergulhar filosoficamente no conceito de deficiência para tentarmos responder ou trazer a luz da reflexão.

Uma reflexão que se contrapõe à metafísica tradicional, a qual se esquece da essência da pergunta pelo ser e se orienta com base na cientificação do que é o ser, por muito tempo, explicou o homem racional por meio de métodos cartesianos e, principalmente, teleologicamente. *O que há na razão que questiona, que põe em validade a pergunta pela deficiência e do que é ser deficiente?*

M. Heidegger (2015a) propõe superar esta metafísica tradicional que abarca o todo e esquece do ser-aí. Ou seja, é por meio de uma analítica existencial do ser que se coloca em xeque a questão do próprio esquecimento do ser, sua objetificação e a sua interpretação como qualquer outro ente da natureza.

A “analítica existencial do ser” (*Dasein*) tinha em vista alcançar uma ontologia fundamental que, enquanto tal, distingue-se fundamentalmente de toda e qualquer ciência positiva e, também, da filosofia como visão de mundo. É projetar o ser-aí no sentido de uma transcendência traduzida pelo cuidado e responsabilidade de si mesmo em direção à autoformação. E, nesse sentido, Heidegger (2013) propõe uma hermenêutica da faticidade: “Faticidade é a designação para o caráter ontológico de “nosso” ser-aí “próprio”” (HEIDEGGER, 2013, p. 13). Vida fática e o ser-aí fático são estruturas que se apresentam como ‘o que é’ e o ‘como é’ dos modos desses ‘ser-aí’ e o como da vida.

Portanto,

[...] A hermenêutica tem como tarefa tornar acessível o ser-aí próprio em cada ocasião em seu caráter ontológico do ser-aí mesmo, de comunicá-lo, tem como tarefa aclarar essa alienação de si mesmo de que o ser-aí é atingido. Na hermenêutica configura-se ao ser-aí como uma possibilidade de vir a compreender-se e de ser essa compreensão (HEIDEGGER, 2013, p. 21).

É a possibilidade de questionar o ser aí próprio em cada ocasião, na sua existência. “[...] Através do questionamento hermenêutico, tendo em vista de que ele seja verdadeiro ser da própria existência, a faticidade situa-se na posição prévia, a partir da qual e em vista da qual será interpretada” (HEIDEGGER, 2013, p. 22).

As questões a partir de uma hermenêutica da existência, pressupõe uma disposição, um estar aberto e um despertar à filosofia cujo ser-aí encontra-se consigo mesmo, em que o ser-aí aparece diante de si mesmo e se percebe diante de si, isto é, está ativo numa autocompreensão e numa autointerpretação.

Sendo assim,

Propor *questões*; questões não são ocorrências; questões são tampouco “problemas” hoje em dia em uso, que “impessoalmente” assume ao acaso pelo que se ouve dizer e se lê nos livros ou que se acompanha pelo gesto de serem pensados em tão grande profundidade. Questões surgem na discussão e confronto com as “coisas”. E coisas há *aí* somente onde há olhos (HEIDEGGER, 2013, p. 11, destaques do autor).

Um olhar voltado para as “questões” da deficiência, que nos obriga a seguir na direção de um olhar atento para não conduzir os estudos e as pesquisas por meio de respostas apressadas e pré-concebidas sobre a “problemática” da pesquisa, nos coloca na possibilidade de uma abertura da questão filosófica da pesquisa.

Pensar nesse olhar para o ser-aí (como presença no mundo; sendo no mundo) é um olhar atento, cuidadoso, circundante e, ao mesmo tempo, capaz de compreender e interpretar os limites desse “outro”, pois “O Totalmente Outro de que falo permanece para sempre estranho a Outrem” (MALABOU, 2014, p. 12) e da sua própria mirada. Compreendendo que quando nos dispomos a observar o ser-aí estamos enxergando esse “outro” a partir de um ponto perspectivado nos mostra que, conseqüentemente, estamos encobrendo/cortinando outras miradas e, nesse sentido, o olhar torna-se também um limite.

Na pesquisa em educação, as coisas só estão aí onde há tipos de olhos atentos e capazes de compreender e encontrar a pergunta filosófica pela coisa. É (re)conhecer os limites dessa mirada e tentar desvelar outras possibilidades.

Para o conceito de deficiência, é dar um salto e compreender o ente em sua totalidade na relação homem-mundo, sem de saída determinar ou entificar as concepções pré-concebidas da sua existência e a partir da deficiência.

1.3 Pergunta e conceito: ir ao cerne da questão

Para isso, estamos considerando que a filosofia é o lugar do tratamento conceitual de algo. A pesquisa em filosofia da educação, delimitada metodologicamente à luz de uma ontologia¹², tem por tarefa o tratamento conceitual de certo fenômeno no intuito de explicitá-lo na sua radicalidade. Assim, o conceito é fundamental na pesquisa filosófica. Segundo as palavras de Heidegger:

[...] os conceitos da filosofia em geral estão ancorados em um ser tomado por, no qual não representamos o que compreendemos, mas no movemos em uma atitude completamente diferente, originária e fundamentalmente diversa de todo e qualquer gênero científico [...] (HEIDEGGER, 2015a, p. 12-13).

O caminhar filosófico, entre e para o conhecimento das perguntas, deve estar orientado sob o despertar de uma “tonalidade afetiva fundamental” (HEIDEGGER, 2015a, p. 76). Este tipo de despertar diz de “um fazer-com-que-acorde, um deixar o que dorme vir a despertar” (HEIDEGGER, 2015a, p. 79); em outras palavras, é um deixá-lo ser.

Tem-se, portanto, do despertar da tonalidade afetiva, um despertar essencial e fundamental de/para todo o nosso filosofar. Condição esta que nos leva a pensar, querer, sentir e questionar sobre algo. A tonalidade afetiva em M. Heidegger (2015a), não pode ser associada como um estado puro e simples da alma, mas uma tonalidade do ser em seu acontecimento, no seu sendo-aí.

Quando percebemos, já nos encontramos e/ou nos desencontramos na condição de um ser tomados por algo, por um isto ou aquilo, e isto é, justamente, a essência da motivação para o filosofar sobre algo que se insere no cerne do conceito - mover-se para algo. Uma circularidade que nos move e nos afeta cada vez mais para o âmago do conceito.

¹² A ontologia aqui destacada no texto se refere à “Ontologia Fenomenológica” apresentada por Heidegger (2013). Uma fenomenologia em sentido amplo que inclui também uma ontologia. Heidegger (2013) diz sobre o sentido abrangente do ser, em sentido existencial do ser-aí, não entificado e compreendendo o ser-aí que está e “é” lançado no mundo.

Um movimento circular constante que nos aproxima e nos afasta do conceito, algo que se mostra e se desvela sobre o conceito. É um saber “vir a agir” (HEIDEGGER, 2015a, p. 90) sob e como o modo deste despertar enquanto ação filosofante.

Na perspectiva desta pesquisa, a deficiência não é um conceito universal, mas um tipo de conceito característico do ser tomado por, ou seja, de um ser afetado por uma tonalidade fundamental, que exige de quem interage com o conceito ir ao cerne dele.

Segundo Bueno (1997), há equívocos contundentes na construção dos conceitos produzidos sobre deficiência e não os apontar significa perpetuar a segregação dos indivíduos deficientes.

Ir ao cerne do conceito deficiência, no caso particular dessa pesquisa, é um envolvimento filosófico no caminho pela busca mais originária de sua definição. Mas o que seria andar filosoficamente até a base originária deste conceito?

A base originária, segundo M. Heidegger (2013), encontra-se na autocompreensão e autointerpretação de si mesmo diante da operacionalização filosófica do conceito. O “cerne do conceito” (HEIDEGGER, 2015a, p. 10), não pode ser entendido como a parte mais pura da universalidade conceitual abstrata, mas sim como a plena relação do conceito articulado com a totalidade.

Aprofundar-se filosoficamente no conceito de deficiência é complexo, pois trata-se não só do reconhecimento do corpo lesionado, mas também de uma denúncia de uma estrutura social que, segundo Diniz (2012), oprime a pessoa deficiente. Além disso, fala de uma existência própria do ser-aí deficiente cuja “a possibilidade de transpor-se para o interior de um outro ente (animal, pedra, homem) como a questão concreta sobre o modo de ser deste ente” (HEIDEGGER, 2015a, p. 258) impede, de certo modo, que se abarque o todo numa pesquisa em que o foco se orienta pelo “outro” sobre de quem se fala.

Mas será mesmo possível se transpor para o interior de um modo de ser específico do que seria “deficiente”? Não estaríamos correndo riscos de enquadrar nos mesmos moldes os modos das vivências da deficiência?

Compreender e interpretar as necessidades e vontades que são próprias desse “outro”, subjetivas e que nem sempre são consideradas, também caracteriza um movimento de resistência que complementa o conceito, como explicita Lima (2017)

De acordo com Júnior (2010), outra discussão em voga [...], diz respeito a diferenciação entre às instituições “de” deficientes e as instituições “para” deficientes. Segundo eles (JÚNIOR, 2010), as instituições de deficientes

representam os próprios sujeitos com deficiência e isto, em tese, proporcionaria uma identidade própria e uma maior reivindicação das demandas para as pessoas com deficiência atendendo as suas especificidades, enquanto que as instituições para os deficientes atuam na representação deste sujeito, sendo uma segunda voz dentre os deficientes (LIMA, 2017, p. 13).

Ainda assim, cabe o questionamento: seria realmente possível transpor-se para o lugar de um outro ente? M. Heidegger (2015a) nos ensina que podemos acompanhar (estar-com) o outro e que isto pode ajudá-lo a chegar a si mesmo ou talvez até desestabilizá-lo e não necessariamente colocando-se ou transpondo-se propriamente dito no lugar de um outro ente, suplantando a sua existência.

Nesta concepção da transposição, amplamente difundida mesmo na filosofia há um equívoco fundamental porque se desconsidera aí justamente o componente decisivo positivo do transpor-se. Este componente não consiste no fato de nós, como que esquecendo de nós mesmos, agirmos o máximo possível como se fôssemos o outro ente, mas, ao contrário, de nós mesmos justamente sermos nós mesmos, e, assim somente, criarmos a possibilidade de, mesmo enquanto outros – diante do ente –, podermos acompanhá-los (HEIDEGGER, 2015a, p. 260).

Em M. Heidegger (2015a), a transposição já pertence originariamente à própria essência do homem, ou seja, se um homem existe, ele já está transposto para o interior de um outro homem. A ideia de transpor-se para um outro homem, explicitada até aqui, nos remete ao estar no acompanhamento dele, do ser-aí dele. “[...] Pois ser-aí significa: ser-com os outros; e, em verdade, sob o modo do ser-aí, isto é, coexistir” (HEIDEGGER, 2015a, p. 264).

Sendo assim, este ente não pode mais ser visto como um “objeto”. Em outras palavras, “[...] o *objeto* já não é o que era. Ou então, ainda que soe um pouco diferente: é o *objeto* que nos olha, é o *objeto* que nos pensa. Ele nos olha e nos pensa incessantemente. O outro nos olha e nos pensa incessantemente” (BAUDRILLARD *apud* SKLIAR, 2003b, p. 25, destaques do autor). A “objetualidade” neste caso é o próprio ser-aí nele mesmo.

Esta posição de intérprete do conceito de deficiência reflete aquilo que Flickinger denomina como “fundamento ético da hermenêutica contemporânea” (2010, p. 107 e ss.) que se desdobra a partir do que ele desvela como sendo o “impulso ético que legitima o desejo de compreender o outro, e com isso, também a si mesmo” (p. 107).

A compreensão do outro pode levar a uma ressignificação dos conceitos, pois como esclarece Flickinger (2010),

Contra uma longa história da primazia da ideia da subjetividade, o processo de compreender revela-nos a primazia de acontecer, ao qual o indivíduo – embora dele sendo parte necessária – não pode impor, unilateralmente, seu ponto de vista. Tanto a pré-compreensão subjetiva, quanto os prejuízos e as posturas adquiridas ao longo da socialização individual – necessários referenciais que subjazem à articulação de todo o perguntar – veem-se expostos a um teste de validade no momento do “vir ao encontro” entre o eu e o outro (FLICKINGER, 2010, p. 114).

Nesse sentido, todos corremos o risco de ressignificar os conceitos ou de perder (talvez transformar) a própria “autocerteza subjetiva” (FLICKINGER, 2010, p. 114).

Disso decorre o trato do conceito: não é a busca somente de resposta pela simples resposta, mas é a possibilidade própria da evocação do ser-aí, dar o que é destinado/próprio no filosofar. “[...] não descrever a consciência do homem, mas evocar o ser-aí no homem. A evocação não acontece através de magia ou de uma exibição mística, mas através da sobriedade de um questionamento conceitual” (HEIDEGGER, 2015a, p. 225).

Isso vem a ser o que Flickinger refere enquanto “impulso ético da hermenêutica” (FLICKINGER, 2010, p. 109), que impulsiona o conhecimento do conceito com o perguntar:

Refiro-me ao impulso ético que legitima o desejo de compreender o outro e, com isso, também a si mesmo. Ao abandonar essa sua raiz ética, o debate epistemológico deixou-a cair no esquecimento. Nada mais urgente, portanto, do que reativar esse impulso originário, reconduzindo a hermenêutica de volta à pergunta pela legitimação ética, intrínseca ao saber humano (FLICKINGER, 2010, p. 109).

Assim, ir ao cerne do conceito, por meio de questões, por meio de uma perspectiva hermenêutica, sugere a interpretação daquele ente propriamente histórico e em sua historicidade. Nessa condição, põe-se em exercício a ação de um despertar diante da tonalidade afetiva fundamental nesta pesquisa. Com isso, nos é oferecida a possibilidade da compreensão pelo outro e, juntamente, evocar a si mesmo, com essa experiência hermenêutica: a autocompreensão e a autoformação.

1.4 A interpretação do ser-aí na consciência histórica e na filosofia, uma possível aproximação ao conceito de deficiência

*“Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter a plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião”
Gadamer, 2006.*

M. Heidegger (2013) nos ensina que o expoente da interpretação do hoje é, por exemplo, a consciência de formação e do conceito de uma época. Ainda de acordo com o filósofo, isso pode ser determinado por alguns modos de interpretar, a saber: a consciência histórica e a consciência filosófica.

[...] história e filosofia são modos da interpretação; algo que o ser-aí mesmo é, algo em que ele mesmo vive; na medida em que ele mesmo aparece neles, são modos de ser do ser-aí em ser e nos quais ele mesmo se possui de determinadas maneiras. Tais modos de ser do ser-aí lhe são inerentes. Coloca-se assim a verdadeira questão da hermenêutica: que caráter ontológico do ser-aí se manifesta nestes modos de ter-se-a-se-mesmo? (HEIDEGGER, 2013, p. 56).

História não significa somente a interpretação do passado, no sentido de algo que já passou. A interpretação se dá no movimento no e pelo tempo (passado, presente e futuro), e que transforma os destinos dos homens, dos grupos humanos e de sua “cultura” (HEIDEGGER, 2015b, p. 470). Resumidamente, pode-se dizer que a “[...] história é o acontecer específico da presença existente que se dá no tempo. É esse acontecer que vale, como história, em sentido forte, tanto o “passado” como também o “legado” que ainda influi na convivência” (HEIDEGGER, 2015b, p. 471).

Na consciência histórica tem-se a ordem de “ser expressão de um algo de algo” (HEIDEGGER, 2013, p. 58). Essa expressão de um algo de algo pressupõe um tratamento dos vestígios históricos, procurando interpretá-los, persegui-los e contemplá-los.

A consciência histórica situa-se, contudo, de modo fundamental, quer dizer, sobre o fundamento da predeterminação objetual do passado enquanto ser expressão, diante de a multiplicidade do que é ente dessa maneira. Isso quer dizer que a compreensão e a determinação do caráter histórico exigem por si mesmas, seguindo sua tendência mais própria, a referência, que não se fuja dessa atitude de seguimento visual. O exame de observação significa um determinado demorar-se ocupado em... (HEIDEGGER, 2013, p. 59).

Este demorar-se ocupado em qualquer “cultura” significa um ‘ser atraído por’, que impulsiona a ação de perseguir a coisa. Dito de outra maneira, é a emanção de uma atração que continuamente arrasta-se ao demorar-se comparativo, seguindo seus vestígios e o acompanhando (HEIDEGGER, 2013, p. 60).

Nesse passo, M. Heidegger (2013) nos ensina as características fenomenais concretas que bastam para mostrar preliminarmente a consciência histórica em sentido fenomenológico de maneira indicativa, segundo suas características de referência e de realização, a saber:

1) O ter à vista olhando; 2) O seguir os vestígios contemplando e o proporcionar as condições concretas de ser; 3) Um averiguar, guiado a todo momento pelo olhar; 4) Um examinar observando que é um demorar-se ocupado em...; 5) Um demorar-se ocupado ao andar comparando daqui pra lá, quer dizer, um demorar-se sem parar, sem fazer uma parada (e, contudo, um deter-se em...); 6) Aquilo com que o demorar-se se ocupa, com seu caráter de “já aí” do ter sido; 7) A atração que emana disso, e a atração enquanto tal, que configura o demorar-se, por causa da tendência autônoma à apreensão, convidando-o a uma necessidade de demorar-se (HEIDEGGER, 2013, p. 60).

Este demorar-se diz de algo do demorar-se junto a..., muito além do modo contemplativo, diz do modo de entreter-se com algo, de dedicar-se a algo, é um ocupar-se com..., é ser impulsionado pela atração e afetação pela coisa estudada e ocupar-se e debruçar-se sobre ela.

Destaca-se também o modo de ser público da vida na interpretação da consciência histórica, expondo-se em si mesma no caráter público sobre uma determinada interpretação de si mesma, mantendo-se nela e dominando-a assim por completo. Em tal interpretação de si mesma ela o traz à linguagem, aquilo que é para ela importante com vistas ao próprio ser-aí da vida. Pois a interpretação de si mesma impõe à consciência histórica abarcar “todo o fato humano” (HEIDEGGER, 2013, p. 62).

O homem pode falar de si mesmo e produzir consciência histórica, mesmo correndo o risco de criar estereótipos que condenam para uma incompletude da sua própria história e expondo-se aos perigos de produzir outras consciências como, por exemplo, os conteúdos históricos da deficiência.

Em M. Heidegger (2015b), o *logos* tem por tarefa o exercício concreto da fala, de fazer e deixar ver aquilo sobre o que se quer ou, talvez, não se quer discorrer. É em sentido mais amplo um deixar e fazer ver e um deixar fazer perceber o ente, ou seja, “[...] O homem mostra-se como um ente que é na fala. [...]” (HEIDEGGER, 2015b, p. 228). O homem se realiza no modo de descoberta de mundo e para o seu próprio modo de estar-sendo-no-mundo.

Voltar a olhar bem, isto é, voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando do que o nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade (SKLIAR, 2003b, p. 20).

Por isso, M. Heidegger (2013) nos ensina que o filosofar precisa partir de uma atitude cognoscitiva. Esta atitude cognoscitiva do filosofar exige do ser filosofante um ocupar-se com..., demorar-se em e junto a algo, propiciando uma atitude de atração à curiosidade.

[...] a filosofia oferece ao ser-aí a proteção objetiva, o panorama da segurança que a concordância procura, o domínio da imediatez da proximidade com a vida e, junto com isso, a superação de um questionar detalhado e de pouco alento, vagaroso e escorregadio, que desiste das grandes respostas (HEIDEGGER, 2013, p. 70).

Assim, dá-se a importância dos questionamentos na filosofia. As questões não devem exigir somente uma ação reflexionante contemplativa qualquer, é necessário um estar junto daquilo que se busca saber e a partir disso deixar se envolver pelo cuidado e responsabilidade como alguém que pode compreender o outro porque se autocompreende e se projeta na sua autoformação.

Neste tipo de analítica em relação à deficiência, faz-se necessário demonstrar com clareza uma consciência da historicidade incumbida no presente e de uma possibilidade relativizada de toda a opinião atribuída ao conceito.

Ter o senso histórico não é somente superar as ideias formuladas a partir de um julgamento do passado, mas sim emitir um comportamento compreensivo e interpretativo sobre ele. Ou seja, “[...] Ter senso histórico significa pensar expressamente o horizonte histórico coextensivo à vida que vivemos e seguimos vivendo” (GADAMER, 2006, p. 18). Significaria assumir uma posição reflexiva frente à tradição que se mostra junto à consciência histórica.

Sendo assim,

[...] O que interessa ao conhecimento histórico não é saber como os homens, os povos, os Estados se desenvolveram em geral mas, ao contrário, como este homem, este povo, este Estado veio a ser o que é; como todas essas coisas puderam acontecer e encontrar-se aí (GADAMER, 2006, p. 23-24).

Nesse sentido, voltar-se para si mesmo deslocando-se para o conhecimento de si mesmo é reportar-se ontologicamente ao modo de ser originário da vida humana mesma.

Gadamer (2006) explicita que, em Heidegger, a compreensão é o movimento mesmo da transcendência, isto é, quem busca pela compreensão de algo não busca apenas se projetar no esforço do compreender, mas adquire na compreensão uma nova liberdade de espírito, implicando em novas e numerosas possibilidades. São estas possibilidades que podem

representar novas ressignificações sobre os conceitos diante do ser-aí humano no mundo em seu modo de ser próprio e da sua finitude.

Portanto,

[...] Com efeito, para Heidegger, o fato de só podemos falar da história por sermos nós mesmos históricos significa que é a historicidade do ser-aí humano, em seu movimento incessante de expectativa e esquecimento, que permite o retorno do passado à vida (GADAMER, 2006, p. 43).

Assim sendo, a compreensão a partir de uma tradição histórica sempre carregará consigo as marcas da estrutura existencial do ser-aí e encontrará como parte constitutiva desse processo a sua “decifração”.

O homem é o único ser que tem consciência da faticidade, consciência de si próprio e das coisas que o circundam. O homem, enquanto ser-aí, percebe-se como um ser circundante envolto por conjuntos de entes e reflete sobre a sua própria situação circundante pelo mundo, tornando-se o que é - sendo, existindo, sendo-no-mundo.

É propor um filosofar concebendo a consciência histórica e a deficiência enquanto um fenômeno necessariamente humano cuja operação mental articula passado, presente e futuro como forma de orientação, compreensão e interpretação das experiências vividas no tempo, no espaço e nas diversas circunstâncias da vida prática cotidiana. Este é o caminho possivelmente trilhado na interpretação do ser-aí permeado por uma consciência histórica e pela ação cognoscitiva do filosofar.

E é na compreensão e interpretação do ser-aí que se pode tentar falar da deficiência. Por um lado, a consciência histórica que nos leva para os meandros da história e, por conseguinte, da historicidade e para o ato da evocação do ser-aí por meio de uma analítica existencial da deficiência; e, por outro, a consciência filosófica que propõe uma ação cognoscitiva que exige um demorar-se, estar ao lado de..., um ocupar-se, uma paciência na busca pelo cerne do conceito: em nosso caso de pesquisa, de deficiência.

2. CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA

*“Nenhum saber já dado sobre o outro pode
entender o estar sendo”
Skliar, 2003b*

Para iniciarmos os estudos da temática deficiência, devemos antes retornar e nos debruçarmos sobre a questão: o que é deficiência? Esta pergunta nos move em direção ao conceito, tal como indicamos anteriormente. No entanto, consideramos necessário, como primeiro e importante aspecto, analisarmos a significação da palavra ‘Deficiência’.

A palavra, o estudo dela ou a sua etimologia expressa mais do que um significado próprio, simples e puro em si mesmo. Este estudo se responsabiliza em determinar uma história, uma carga descritiva que, no caso dos deficientes, contribuíram para marcar, simbolizar, estigmatizar e expressar ao longo da sua história a violência e o eufemismo preconceituoso e discriminatório aos quais esses entes foram submetidos.

Segundo Gadamer, há dois tipos de preconceitos, que nos chegam desde o Iluminismo: precipitação e autoridade. Sucintamente, o preconceito de precipitação estaria se antecipando, no olhar e dizer sobre a deficiência, dando leituras apressadas e descontextualizadas “[...] como fonte de todo erro no uso da razão” (GADAMER, 1999, p. 418). Já no preconceito de autoridade o conceito de deficiência passa a fazer sentido no âmbito do reconhecimento e conhecimento de quem fala, legitimando tanto positivamente quanto negativamente os conceitos: “[...] reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio juízo” (GADAMER, 1999, p. 419).

Historicamente, o preconceito de autoridade definiu outras formas para nomear as pessoas com deficiência. “Aleijados”, “mancos”, “retardados”, “portadores de necessidades especiais”, “pessoa especial”, são alguns dos exemplos dos termos mais recorrentes, sendo utilizados pela medicina, apropriados nas políticas públicas e determinantes nos processos educacionais das pessoas com deficiência. Percebe-se, portanto, que há certas sutilezas em cada uma dessas expressões historicamente encunhadas representando, portanto, tal relevância para o início dessa redação, apontando para um caminho filosofante sobre a significação da palavra *Deficiência*.

No dicionário Aurélio¹³ (1999), a palavra “Deficiência” é descrita mediante 2 acepções diferentes: 1. derivada do latim *deficientia* que quer dizer falta, enfraquecimento, carência, imperfeição, defeito; e 2. na concepção médica com a descrição de insuficiência.

Formada pelo prefixo “de”, que indica privação e negação, adicionada à “eficiência” – capacidade de produzir um efeito, a palavra deficiência aponta para interpretações negativas da condição do deficiente, um ente ‘incapacitado’.

Há concepções conceituais quando falamos da deficiência e nos dispomos a nomear e classificar os deficientes, que, por fim, carregam em si essa marca da negatividade: algo incorreto que precisa ser corrigido, uma falta que precisa ser compensada, uma fraqueza que necessita de uma potência, uma incapacidade fundada pela insuficiência de algo.

Em contraposição, a positividade nesses termos parece indicar um tipo de padrão aceitável, uma norma/padrão que se observa na maioria dos homens, ou seja, aquilo que é convencionalizado como normal. Logo, da negatividade podemos inferir uma oposição ao normal: evidentemente o anormal.

Diniz (2012) explica que a variação do normal na espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII e, desde então, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma de um padrão. “[...] Em outras palavras: o problema não é o anormal, a anormalidade, e sim a norma, a normalidade e o normal” (SKLIAR, 2003b, p. 35). Em outras palavras do mesmo autor, “[...] A deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à ideia mesma de normalidade e à sua historicidade” (p. 158). Nesse sentido, os conceitos normal e anormal são fulcrais para o estudo da deficiência.

Etimologicamente, a derivação da palavra normal vem de norma (padrão) e, em consequência, a norma leva o que é compreendido e interpretado como normal. Adicionando-se ao prefixo “a” junto à palavra, que na língua portuguesa corresponde ao sentido de negação, teremos o significado de algo que não é padronizado, algo que foge dos padrões da normalidade. Como resultado dessa junção “a+normal”, teremos o vocábulo antônimo de normal: anormal.

A palavra “normal” foi instituída na Europa no final do século XVIII, mais precisamente durante a Revolução Francesa. Devido às mudanças sociais ocorridas após os

¹³ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio do Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

avanços industriais da época, a exigência de uma ‘norma/normalidade’ se apresentava por meio da racionalização.

Mais tarde, no início do século XIX, a palavra ‘normal’ como construção, conformação do não desviante ou de uma forma diferente, ou ainda como um tipo de significação do comum ou padrão/usual, aparece na língua inglesa por volta de 1840. Já o sentido mais moderno, de ordem e/ou consciência de ordem, foi utilizado nos anos de 1849 e 1857 (SKLIAR, 2003b, p. 171).

Os diagnósticos – ou “marcas”, como define Bueno (1997), nestes períodos, eram delimitadas com base nos preceitos da medicina e da biologia. Surgem então as primeiras instituições de isolamento com o intuito de recuperar a normalidade dos doentes e “objetivando uma divisão mais racional de sua população” (BUENO, 1997, p. 169), bem como as primeiras instituições com propostas - ainda que rudimentares - pedagógicas no atendimento às crianças cegas e surdas, indicando a capacidade delas em aprender, apreender a cultura e viver socialmente.

Ainda de acordo com Bueno, as abordagens teórico-metodológicas inauguradas nas instituições de atendimento ao deficiente contribuíram para a construção histórica da identidade social da anormalidade - segregando e excluindo, nas mais diferentes formações sociais que constituíam a chamada sociedade moderna industrial.

Para Diniz (2012), um corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com um corpo sem deficiência e a autora ainda esclarece que, ao contrário do que se imagina, a anormalidade não corresponde à descrição de um corpo deficiente, mas sim aos julgamentos estéticos e morais valorativos sobre estilos de vida.

Segundo Skliar (2003b), devemos compreender que a norma é um construto ao longo da história de invenções, produções e, principalmente, pela tradução desse "outro" deficiente, do outro anormal, ou seja, uma consciência histórica a partir de intérpretes. Uma “equivocada” tradução comparativa, através dos reflexos corporais desse outro denominado deficiente.

Nesse ponto, temos uma valoração de um corpo que se esquece do que é o ser, entificando e biologizando, rotulando e marcando o significado identitário desses entes – deficiente auditivo, deficiente visual, deficiente físico. “Objetificamos o corpo do outro, aprisionamos o objeto” (SKLIAR, 2003b, p. 169).

Com os avanços nos estudos acadêmicos, no campo das humanidades, sobre deficiência, nos Estados Unidos e Reino Unido da década de 1970, a até então

preponderantemente pertencente ao campo biomédico (médico, psicológico e de reabilitação) visão discursiva passou a ser destinada à política da deficiência. O conceito foi elevado para uma questão de justiça social, não sendo mais uma questão familiar ou individual. A compreensão e a interpretação da definição nesta nova perspectiva de deficiência dizem respeito aos diferentes modos de vivenciá-la, nos diferentes estilos e momentos da vida, da acessibilidade da vida. “O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida” (DINIZ, 2012, p. 8).

Mas a palavra deficiência não foi a única forma de nomear e tratar os deficientes. Romeu Kazumi Sassaki publicou no ano de 2009 um artigo intitulado *Como chamar as pessoas que têm deficiência?*, na Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, em que contextualiza historicamente as nomenclaturas utilizadas para o tratamento das pessoas com deficiência.

Segundo Sassaki (2009), no começo da história, durante séculos o termo ‘inválido’ era encontrado nas literaturas romancistas, dava nome às instituições, servia de identificação nas leis, aparecia em inscrições nas mídias e outros meios de comunicação, além de servir para descrever a pessoa com deficiência. ‘Inválidos’ significava indivíduos sem valor, isto é, os deficientes que não possuíam valor social – inúteis do ponto de vista social e um fardo para a família.

A partir do século XX até o início da década de 1960, principalmente com advento das I e II Guerras Mundiais, a palavra ‘incapacitado’ foi incorporada para descrever e determinar a condição do deficiente. Os ‘incapacitados’ eram indivíduos sem capacidades para exercer atividades do cotidiano social; além disso, os incapacitados exigiam reabilitação física, meios compensatórios e intervencionistas do Estado devido às marcas do pós-guerra. Denota-se, portanto, duas condições importantes: a primeira, da atenção do Estado aos feridos e mutilados em decorrência das guerras, uma vez que estes sujeitos precisavam de atenção, de políticas de atendimento e proteção do Estado; e a segunda, a participação da assistência médica/biológica para o atendimento e diagnóstico dos incapacitados físicos, psicológicos, social, profissional, etc.

No final da década de 1960 até meados dos anos 1980, três nomenclaturas foram responsáveis pela identificação das pessoas com deficiência, quais sejam: ‘defeituosos’, ‘deficientes’ e ‘excepcionais’. Os defeituosos determinavam uma condição de deformidade, principalmente ligada aos aspectos físicos. A estranheza da figura do outro deformado, desfigurado, representando a fragilidade da estética humana, expõe sentimentos de pena e o

discurso do “coitadismo” perante este outro “diferente” de minha aparência. A palavra ‘deficiente’ limitava-se aos diagnósticos clínicos – incapacidades físicas, intelectuais, sensoriais e/ou múltiplas. Determinavam a não execução das funções básicas da vida como, por exemplo, correr, sentar-se, escrever. Já o termo ‘excepcionais’ identificava os indivíduos com deficiência intelectual e, simultaneamente, o movimento em defesa dos direitos das ‘pessoas superdotadas’ (hoje ‘pessoas com altas habilidades’) que discursava que o termo ‘excepcionais’ não poderia representar somente os deficientes intelectuais, posto que os ‘superdotados’ representavam a contraposição do diagnóstico estabelecido aos deficientes intelectuais.

Em 1981, considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o ano Internacional das Pessoas Deficientes, pela primeira vez, e por pressão das pessoas com deficiência e de seus representantes, definiu-se chamar ‘pessoa deficiente’. Diante deste momento histórico, é importante destacar a importância do substantivo “pessoa” junto ao termo “deficiente”, indicando um avanço nas discussões e na luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência.

Entre as décadas de 1980 e 1990, os países de língua portuguesa adotaram como nomenclatura ‘pessoas portadoras de deficiência’ em suas leis, decretos e políticas públicas no campo da deficiência. No mesmo período, também se chamavam as pessoas com deficiência de ‘pessoas com necessidades especiais’ ou, por economicidade das palavras, ‘portadores de necessidades especiais’.

Aqui, destacam-se os termos ‘portadores’ e ‘necessidades especiais’. Portar algo representa o mesmo sentido de carregar, de temporariedade, condição finita e isto implica em algo que pode ser curável, sanado, corrigido, o que muitas vezes não representa a realidade do deficiente. E o termo ‘necessidades especiais’ não é uma condição exclusiva dos deficientes, tanto que gerou dúvidas sobre o público alvo atendido pelas políticas públicas para as pessoas com deficiência.

E, por fim, ‘pessoa com deficiência’. Este termo, segundo Sasaki (2009), é o mais usual, estabelecido na década de 1990 e intensificado a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, organizado pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2006. Este documento define diretrizes para a proteção e a dignidade das pessoas com deficiência. É defendida a ideia da deficiência como uma característica individual em interação na sociedade. Além disso, este termo também foi assumido pelas pessoas com deficiências. Assim nos esclarece Júnior:

Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. [...]. Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência (JÚNIOR, 2010, p. 15)

Como visto, ao longo da história, foram várias as vertentes adotadas para a denominação e conceituação dos termos usados para chamar as pessoas com deficiência.

Falar ultrapassa a simples exteriorização de pensamentos ou a descrição de aspectos de dada realidade. Quem fala, fala de algum lugar, parte de alguma premissa. As palavras usadas para nomear as pessoas com deficiência comportam uma visão valorativa que traduz as percepções da época em que foram cunhadas (JÚNIOR, 2010, p. 14).

Depreende-se disto que, em cada época, são utilizados termos cujos significados foram compatíveis com os valores vigentes dessa época e, paralelamente, evoluíram para a ampliação das discussões, nos tratamentos e nas relações junto às pessoas com deficiência.

2.1 A tentativa de “decifrar” a história, bem como, a busca da resposta para a pergunta sobre o conceito de Deficiência

De início, esclarecemos ao leitor que as fontes históricas sobre a deficiência são escassas e contraditórias. Além disso, a história da deficiência não apresenta linearidade, os paradoxos em torno dos conceitos são comuns, os grupos representativos das pessoas com deficiência são heterogêneos e marcados por trajetórias pessoais - singulares.

A ideia não é trazer um recorte linear e/ou fixado da história da deficiência, pois estaríamos correndo o risco de (re)apresentar uma história já contada. Queremos propor nesta explanação uma tentativa de “decifração” da história da deficiência. “Decifrar”, aqui, tem o sentido de compreender e interpretar de modo a acessar o cerne do conceito, sem realizar julgamentos apressados e/ou preconceituosos de uma época. Para além disso, é uma tentativa de compreender e interpretar a consciência hodierna do conceito de deficiência indicada nos conteúdos encontrados pela tradição histórica em pesquisas, nos livros, nos achados arqueológicos, etc..

Segundo Silva (1987, p. 21, *apud* GARCIA, 2011a, p. 2), as “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”. Desta afirmação pode-se perceber que a condição de

deficiente está presente desde o mundo primitivo até os dias atuais, nos diferentes momentos sociais e nos estilos de vida.

Anteriormente ao século XVIII, nos explica Mazzotta (2011), o atendimento ao deficiente estava ligado ao misticismo e ao ocultismo. Por falta de conhecimento de base científica e por conta da consciência da condição de imutabilidade, os deficientes foram, por séculos, marginalizados e ignorados pela sociedade.

Na história Antiga e Medieval, Garcia (2011a) indica duas características próprias deste período para com os deficientes: a rejeição e eliminação sumária; e a proteção assistencialista e piedosa.

Com o surgimento da escrita, no Egito Antigo, datado de 2.500 a.C., há indicativos desta época da existência e das formas de sobrevivência dos deficientes. Garcia (2011a) explica que os registros dos egípcios, além de serem considerados os mais remotos da história Antiga, apresentam indícios claros não só de alguns “males incapacitantes”, mas também dos tratamentos que possibilitavam a vida dos indivíduos com grau de limitação física, intelectual e/ou sensorial.

Em Esparta, na Grécia Antiga, cidade marcada pelo militarismo, eram recorrentes as amputações traumáticas das mãos, braços e pernas nos campos de batalhas. Isto, segundo Garcia (2011a), identificou um grupo de pessoas que adquiriu uma deficiência e permaneceu vivo. Entretanto, no costume espartano, a criança recém-nascida com deficiência física ou mental era considerada subumana e seu fado era o abandono, a eliminação ou lançamento em precipícios. De acordo com registros existentes, o pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como *homoio* (os iguais) deveria apresentar seu filho ao Conselho de Espartanos e, se o conselho definisse que a criança era normal e forte, ela seria devolvida para o pai, que tinha a obrigação de cuidá-la até os sete anos completos; depois, a responsabilidade e a educação/preparo para a guerra ficava sob a incumbência do Estado. Todavia, se a criança nascera precoce ou com alguma imperfeição, ela era levada para locais conhecidos como *Aphthetai* (depósitos), abismos onde os sacerdotes a jogavam. Justificava-se o bem das próprias crianças e a sobrevivência da República.

Na Roma Antiga, Silva (1987, p. 130, *apud* GARCIA, 2011a, p. 4-5) relata que os “cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes”. Encontram-se registros em obras de artes e textos jurídicos que confirmam o

tratamento comercial e/ou a indução para a prostituição dos deficientes, em geral, servindo de divertimento às pessoas mais abastadas. Esse fato se perpetuou em outros momentos históricos e em outros lugares.

Lembramos novamente que não cabe aqui relatar a história linear da deficiência, pois, como já dissemos, a história não ocorreu desta maneira. Apresentamos recortes de acontecimentos isolados que demonstram os tipos de tratamento ao longo de épocas distintas e marcantes para a constituição da luta pelo reconhecimento e da consciência e leitura de sujeição física do corpo ideal, as quais deixaram estigmas no conceito de deficiência, marcas e dores pelo caminho.

O período do Cristianismo significou uma mudança paradoxal no que diz respeito ao tratamento das pessoas com deficiência. A concepção da deficiência passou a ser de natureza religiosa e, portanto, os deficientes não poderiam ser eliminados e/ou lançados à própria sorte, pois agora eram criaturas de Deus.

Segundo Garcia (2011a), a mudança no comportamento estava ancorada nos preceitos da doutrina cristã, os quais se pautavam na caridade, no amor ao próximo, na humildade, no perdão às ofensas e na valorização e compreensão da pobreza e da simplicidade da vida.

Para Mazzotta,

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecido com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Tal descrição foi uma constante cultural ao longo da história dos deficientes, impulsionando a criação de hospitais e asilos de caridade com objetivo de abrigar, proteger e educar e, por conseguinte, excluindo/segregando os deficientes da convivência social. Estes estabelecimentos tinham por objetivo salvar a alma dos internados de demônios e, concomitantemente, livrar a sociedade das condutas antissociais. O preceito caritativo e benevolente do atendimento aos incapazes de cuidarem de si é trato recorrente na história da deficiência.

Ainda na Idade Média, estabelecido como um período conturbado e violento, destaca-se o surgimento de doenças e moléstias graves que acometiam boa parte da população, em geral, os excluídos – os mais pobres, mendigos e deficientes. Além disso, a inquisição da Igreja Católica utilizou práticas de tortura, mortes pela fogueira e outras punições severas

como formas de repressão às pessoas cujos pensamentos incitavam doutrinas opostas aos dogmas da Igreja Católica. Dentre elas, estavam os considerados loucos, sendo os próprios deficientes mentais vistos pela Igreja como criaturas endemoniadas. Não à toa, predominavam nesta época as concepções místicas, mágicas e misteriosas sobre a população deficiente, pois, como dissemos, não se tinha o conhecimento científico para desmistificar as ‘anormalidades’. Eram considerados, então, humanos sob a ira divina e, assim, castigados por Deus. O deficiente era considerado um castigo do divino, compreensão que ainda persiste em algumas comunidades.

É no período da Renascença, com o advento da ciência moderna, o reconhecimento do valor humano e a libertação de dogmas e credices típicas da Idade Média, que novas ideias são colocadas em discussão colocando as deficiências no campo das causas naturais, compreendida como um problema médico e não mais derivado de fatores espirituais - explicados pela teleologia e/ou pela moralidade.

A partir da obra de John Locke (1632-1704) intitulada *Essay Concerning Human Understanding* (1690), em que o autor descreveu a mente de uma criança como uma ‘tábula rasa’, sendo indispensável o contato com os outros, a acumulação de experiências e a importância do ensino da ciência para sair dessa condição, se tem o alicerce da importância do saber científico. Desse modo, surgem os primeiros tratamentos médicos, os métodos pedagógicos de ensino-aprendizagem das crianças deficientes e os institutos e hospitais psiquiátricos (porém ainda atendendo os pobres e marginalizados junto aos deficientes).

Outros nomes contribuíram para os avanços no tratamento das deficiências. Pode-se citar, por exemplo, Thomas Willis (1621-1675), que defendia a ideia organicista da deficiência mental, sendo ela produto de estruturas ou eventos neurais e não uma questão moral ou religiosa. Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780) desenvolveu a teoria do conhecimento baseada nos sentidos. Para ele, os deficientes são como estátuas, ou seja, pessoas sem sensações, as quais não operam suas ações pela mente e necessitam da aprendizagem por meio das sensações para “despertar” do modo paralisante, semelhante a uma estátua. Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), médico francês do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, assumiu a responsabilidade de educar o menino Victor de Aveyron, contrariando o diagnóstico do médico Philippe Pinel, que considerava o menino ineducável. A metodologia de Itard foi pautada na teoria sensualista de Condillac e nas programações sistemáticas de experiências de aprendizagens, da motivação e da recompensa dos teóricos Thorndike e Hull. Jean-Étienne Esquirol (1772-1840), psiquiatra francês, também discípulo

de Philippe Pinel, distinguiu a deficiência intelectual (amênia) da doença mental (demência), sendo o primeiro caso considerado como loucura e o segundo caso como a deficiência do idiota (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

A palavra ‘normal’ foi instituída na Europa no século XVIII, mais precisamente durante a Revolução Francesa. Devido às mudanças sociais ocorridas após os avanços industriais da época, a exigência de uma norma/normalidade se apresentava por meio da racionalização.

Segundo Mazzotta (2011), os avanços na concepção da deficiência e o “clima social” favorável refletiram em mudanças nas atitudes de grupos sociais, possibilitando a organização dos primeiros movimentos objetivando o atendimento aos deficientes e, juntamente, as primeiras medidas educacionais - iniciando na Europa, seguindo para os USA, depois Canadá, e difundido em outros países até a chegada no Brasil.

Na educação dos surdos, em 1620, Jean-Paul Bonet escreveu e publicou na França a primeira obra impressa sobre os deficientes, *Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar*; no ano de 1770, Abade Charles M. L’Eppée, fundou a primeira instituição, em Paris, para a educação de surdos-mudos. L’Eppée inventou o método de sinais e publicou em 1776 a obra *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*; ainda por volta de 1770, o inglês Thomas Braidwood e o alemão Samuel Heinecke, cada um seu país, fundaram institutos para a educação de surdos-mudos. Heinecke inventou o método oral (contrapondo o método utilizado por L’Eppée); e entre 1800-1820, o Abade Roch Ambroise Sicard deu continuidade ao trabalho do abade L’Eppée, valorizando a língua de sinais no Instituto Nacional de Surdos-Mudos (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

A educação dos deficientes visuais teve como embrião, por iniciativa de Valentin Haüy, em 1784, a fundação, em Paris, do Instituto Nacional de Jovens Cegos. Nessa época, Haüy utilizava o método de letras em alto relevo para o ensino dos cegos; em 1819, Charles Barbier visitou o instituto de Haüy e sugeriu um novo método, similar ao utilizado, para enviar e fazer as leituras das mensagens à noite, nos campos de batalha em que atuou como oficial do exército Francês. O processo consistia numa codificação e era expressa por pontos salientes. No ano de 1829, Louis Braille, estudante deste mesmo instituto, fez adaptações do código militar para suprir as necessidades dos cegos atendidos pelo instituto. De início, seu método foi denominado ‘sonografia’; depois: braile (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

A educação dos deficientes físicos, por sua vez, teve início em 1832, em Munique, na Alemanha, com a fundação de uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas e

os paralíticos; uma criação considerada, na época, eficaz (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Já em relação aos deficientes mentais, Edward Seguin (1812-1880), aluno de Itard, prosseguiu com os trabalhos desenvolvidos por seu mentor – partindo da espontaneidade, valorizando o impulso interno, a iniciativa, a educação utilitária, a inter-relação entre escola e a vida – porém, ele era considerado uma pessoa muito rígida, colérico e pouco benevolente. Johann J. Guggenbühl (mesma época de Itard e Seguin), médico, atuou na Suíça em Abendberg e baseava seu tratamento na combinação de tratamento médico e educacional, focalizando exercícios de treinamento sensorial. Maria Montessori (1870-1956), médica italiana que aprimorou os processos de Itard e Seguin, enfatizou a autoeducação, a utilização de materiais didáticos (muitos usados ainda hoje) e definiu 10 regras¹⁴ de educação que serviriam para crianças ditas “normais” em idade pré-escolar, e com crianças treináveis em idade escolar (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

É após o século XVIII que as pessoas começaram a se organizar e a propor medidas de ações visando melhorias nos atendimentos às pessoas com deficiência. Paralelamente, movimentos sociais e estudos acadêmicos sobre a deficiência começaram a aparecer, contribuindo na constituição identitária da deficiência, nos avanços das políticas públicas de atendimento, nas práticas pedagógicas e na vida dos deficientes.

A importância de explorar os diferentes contextos históricos da deficiência está na leitura dada ao conceito de deficiência em cada época em particular. Os homens são seres históricos e culturalmente definidos e, por isso, se faz necessário nos reportar ao passado, especificamente sobre os processos históricos da constituição deste conceito. De tal modo, será possível compreender as diferentes concepções e as suas mudanças ao longo do tempo que perpetuam, em certa medida, nos dias atuais.

¹⁴ A saber: “1) As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente; 2) a aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança de estar interessada numa atividade para sentir-se motivada; 3) as crianças têm necessidades de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos; 4) as crianças amam a ordem; 5) as crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exigam; 6) as crianças amam o silêncio; 7) as crianças preferem trabalhar a brincar; 8) as crianças amam repetição; 9) as crianças têm senso de dignidade pessoal; assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos; 10) as utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio” (MAZZOTTA, 2011, p. 23-24).

2.2 O percurso da Deficiência no Brasil e a busca da resposta sobre o conceito “deficiência” na leitura histórico brasileira

Do mesmo modo como ocorrido na Europa, explica Garcia (2011b), as pessoas com deficiência no Brasil foram incluídas, por séculos, dentro da categoria dos “miseráveis”, “talvez o mais pobre entre os pobres” (SILVA 1987 *apud* GARCIA, 2011b, p. 1). Sucintamente, a história das pessoas com deficiência no Brasil pode ser citada e diagnosticada por intermédio dos mecanismos de exclusão, pelas políticas de assistencialismo, na concepção caritativa, mediante a ideia de inferioridade, oportunismo, dentre outras. Ou seja, fatos que fixaram, de certo modo culturalmente, a ideia das diferenças individuais e que influenciaram e perpetuaram a ideia de exclusão e segregação.

Esclarecemos que não pretendemos atribuir uma visão valorativa e/ou incorrer numa precipitação interpretativa sobre o conceito e as concepções históricas da deficiência. Como dito anteriormente, o intuito é explorar o conceito de deficiência e tentar esclarecer as questões centrais nesta pesquisa sem incidir em análises pejorativas e preconceituosas sobre as práticas, condutas e/ou costumes.

Feito este breve anúncio, adentramos nos primórdios da história da deficiência no Brasil partindo do contexto dos indígenas em que, de acordo com Garcia (2011b), há relatos históricos atestando práticas de eliminação sumária de crianças com deficiência e/ou o abandono daqueles que viessem a adquirir algum tipo de limitação física ou sensorial.

A eliminação dos deficientes se justificava pelo bem coletivo e pelo bem do próprio deficiente. Além disso, a criança recém-nascida deficiente era vista como um castigo dos deuses ou das forças superiores. Nota-se que, mesmo em lugares e momentos históricos diferenciados, encontram-se certas semelhanças no trato às pessoas com deficiência, por exemplo, nestas práticas utilizadas pelos povos indígenas, as quais se equivalem aos hábitos da Idade Antiga e Medieval na Europa.

Em oposição às questões divinas, os escravos negros no Brasil experienciaram a deficiência decorrida de doenças e moléstias graves acometidas durante as viagens nas embarcações “superlotadas e em condições desumanas” (GARCIA, 2011b, p. 2) e pelos castigos físicos aos quais eram submetidos.

Outra informação histórica trazida por Garcia (2011b) é sobre a chegada dos portugueses ao Brasil; de acordo com o autor, eles sofreram com as características das condições climáticas e com a enorme quantidade de insetos. Estes acontecimentos

repercutiram na saúde e bem-estar dos europeus. Dito isso, conclui: “algumas dessas enfermidades de natureza muito grave chegaram a levá-los a aquisição de severas limitações físicas ou sensoriais” (FIGUEIRA, 2008, p. 55 *apud* GARCIA, 2011b, p. 3).

No século XVIII, surgem as primeiras casas de atendimento e políticas de intervenção do Estado. Anteriormente, as pessoas com deficiência eram confinadas aos cuidados da família ou, em casos mais graves de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões (JÚNIOR, 2010). Provavelmente, o atendimento ao deficiente, nos explica Jannuzzi (2012), iniciou-se pelas Santas Casas de Misericórdia, aos moldes da tradição europeia de Portugal, as quais atendiam e cuidavam de órfãos e crianças abandonadas. Neste mesmo período, há registros de crianças que eram “abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam” (JANNUZZI, 2012, p. 8). Possivelmente, conclui Jannuzzi (2012), muitas dessas crianças tinham defeitos físicos ou mentais. Tanto que, para isto, foram criadas, em 1726, as primeiras rodas de expostos onde as crianças eram colocadas e as religiosas as recolhiam, dando-lhes alimentação e até alguma educação, quando possível (JANNUZZI, 2012).

Impulsionado pelas experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América, o Brasil, no final do século XIX e meados do século XX, se organiza e cria instituições de atendimentos e serviços para cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

No âmbito da deficiência visual, foi fundado, em 1854 pelo imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – hoje denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos mais tarde, em 1857, o imperador fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Vale destacar que ambos os institutos foram criados por pessoas – direta ou indiretamente, próximas ao imperador (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

De 1931 e 1932 datam-se as primeiras iniciativas no atendimento especializado à deficiência física, com a criação de uma classe especial na Escola Mista do Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia em São Paulo (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Com relação aos deficientes mentais, em 1926, um casal de professores, Tiago e Johanna Würth, fundam em Porto Alegre no Rio Grande do Sul o Instituto Pestalozzi; no ano de 1932, Helena Antipoff cria na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, a primeira Sociedade Pestalozzi que, em 1935, se consagraria intitulada Instituto Pestalozzi. O instituto

expandiu seus serviços e inaugurou novas sedes localizadas nos estados do Rio de Janeiro (1948) e São Paulo (1952). Em 1954, foi fundado no município do Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Na década de 1950, estudantes de medicina e especialistas da Europa e dos Estados Unidos trouxeram métodos para a reabilitação do pós-guerra, cuja finalidade era proporcionar ao paciente retorno à vida em sociedade. No Brasil, os centros de reabilitação atendiam as pessoas acometidas pelo surto de poliomielite (JÚNIOR, 2010).

Fica evidente que, do mesmo modo que ocorreu em outros países, no Brasil a deficiência também foi tratada em ambientes hospitalares e com caráter assistencial. Isso retira o deficiente do convívio privado da família para o cuidado dos institutos, os quais segregavam e separavam os denominados “desiguais” ou os “distúrbios da sociedade”. Esta mudança ampliou o atendimento caritativo, assistencial e médico, colocando as deficiências no patamar das patologias, associando-as aos preceitos biomédicos, os quais ainda hoje vigoram.

Júnior (2010) explica que, na década de 1970, o paradigma no conceito da deficiência, até esta época fortemente ligado ao assistencialismo e à medicina, começou a ser alterado. Neste mesmo período, iniciam-se os primeiros encontros, ainda que tímidos, de certos grupos de deficientes – cegos, surdos e deficientes físicos, localizados regionalmente, em geral bairros e municípios, e sem cunho político, visando somente o auxílio mútuo e a sobrevivência. Mais tarde, essa aproximação desencadeou um processo de ação em prol dos direitos humanos. Agora, a deficiência passa a ser discutida no âmbito das questões dos direitos humanos.

O impulso dessa virada paradigmática aconteceu quando a ONU (Organização das Nações Unidas), declarou em 1981 o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Lima explica que no Brasil

[...] os movimentos ganharam força e destaque no Brasil acontecendo então o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficientes em Brasília com o intuito da libertação da Tutela do Estado e das Instituições Especializadas, anunciando o lema: “Participação plena e igualdade”. Este evento propiciou a criação da Federação Nacional de Entidades de Cegos (FEBEC), da Organização Nacional de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM). Todas estas organizações reivindicaram seus direitos, ainda que formais, e a liberdade de opinar sobre os problemas que implicavam em seus atendimentos (LIMA, 2017, p. 12-13).

A contribuição do AIPD para o Brasil deu-se no sentido da visibilidade aos movimentos, às demandas e às reivindicações dos grupos mobilizados, fazendo com que as pessoas com deficiência saíssem da condição de invisibilidade. “Pode-se afirmar que o AIPD cumpriu o objetivo desejado pela ONU. No Brasil, as pessoas com deficiência ganharam destaque. Suas reivindicações por direitos e suas mobilizações se fizeram notar como nunca antes havia acontecido” (JÚNIOR, 2010, p. 44). Além disso, garantiu direitos formais, estabelecidos anos mais tarde na Constituição de 1988.

Todo este percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil culminou na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)¹⁵, instituído por Emenda Constitucional Brasileira por meio do Decreto Legislativo 186/2008¹⁶ e do Decreto Executivo 6949/2009¹⁷, em acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. Esse documento constitui um marco importante, tanto para as políticas públicas brasileiras, quanto para as questões sociais e atitudinais em relação ao trato da pessoa com deficiência.

A história da deficiência no Brasil, assim como ocorreu em outras culturas e países, iniciou com a exclusão e eliminação, passando pela integração e segregação nas instituições de atendimento especializados e pela mudança paradigmática do conceito diante dos movimentos sociais organizados em defesa do reconhecimento, em busca de justiça e cidadania e de uma visão da deficiência conexas às questões dos direitos humanos. É bem verdade que em séculos de história aconteceram mudanças positivas na concepção da deficiência, não obstante a caminhada ainda árdua e algumas concepções/entendimentos sobre a deficiência que ainda precisam ser discutidas.

2.3 Modelos de concepções conceituais da Deficiência

Contudo, tudo isto exposto ainda não corresponde ao conceito da deficiência. Seria mesmo possível defini-lo? Por certo, o que tentamos demonstrar até aqui é o desmembramento sucinto da origem da palavra deficiente e de como ela se configurou nos

¹⁵ Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>. Acesso: julho/2018.

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso: julho/2018.

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso: julho/2018.

contextos históricos que determinaram a nomeação e a trajetória das pessoas com deficiência. Entretanto, a questão ainda persiste: o que é deficiência?

2.3.1 Modelo Biomédico da Deficiência

O modelo biomédico da deficiência retira a deficiência das questões divinas, da Teologia, e traz o “problema” da deficiência para a luz das ciências. A leitura dos corpos desses sujeitos, agora, é de um corpo que pode ser corrigido, curado, catalogado.

Destaca-se fortemente a concepção comparativa de normas, na qual tudo que representa diferenciação era considerado anormal, isto é, tudo que for julgado fora dos padrões estabelecidos como critério comparativo é considerado anormalidade.

Deste modo, na concepção do modelo biomédico a deficiência

[...] é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis [...]. Por isso, o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais (BARBOZA; DINIZ; SANTOS, 2009, p. 67).

No Modelo Biomédico da Deficiência, o deficiente é compreendido e interpretado pela sua condição de lesionado, doente e/ou com limitações físicas, condicionado e definido pelas experiências de desvantagens e das desigualdades vivenciadas cotidianamente.

De acordo com Diniz (2012), os avanços biomédicos nos últimos anos possibilitaram melhorias no bem-estar das pessoas com deficiência. Entretanto, a afirmação da deficiência como estilo de vida não é resultado exclusivo do progresso médico, mas sim de uma afirmação ética que desafia e rompe com os padrões de normal e patológico.

Considerando o contexto histórico brasileiro, por muito tempo reputou-se a deficiência diante de uma visão articulada aos conceitos da biomedicina/biológicos – qualificando, determinando as impossibilidades e capacidades e, principalmente, interpretando e compreendendo a deficiência como uma tragédia pessoal, um carma, um fardo para a sociedade – pensamentos fortemente ligados aos preceitos da ideologia cristã e da concepção do estado de benevolência iniciados pelos institutos e associações que cumprem, até os dias atuais, os atendimentos e, ainda, na relação do cuidado familiar e individual destes entes.

Todos esses indicadores descartam/desconsideram questões como de direitos, da identidade, do reconhecimento e da justiça social. Essas são pautas de discussões no Modelo Social da Deficiência.

2.3.2 Modelo Social da Deficiência (MSD)

Ao reconhecer a deficiência como um modo de vida, uma possibilidade de existência e condição inerente à vida dos entes, a deficiência deixa de ser uma perspectiva somente médica para ser também um problema econômico, cultural e de direitos humanos (BLOCK; NUERNBERG; MELLO, 2014).

O Modelo Social da Deficiência nasce das discussões afluídas nas décadas de 1960 e 1970 na Europa, nos Estados Unidos e em outros países. A UPIAS (Liga dos Lesados Físicos Contra Segregação) é considerada a primeira organização política formada e gerenciada por deficientes.

Para Diniz, a principal contribuição do Modelo Social da Deficiência foi se contrapor às abordagens biomédicas: “O mais importante desse movimento político vigoroso de crítica social foi que a UPIAS foi responsável por um feito histórico, pois redefiniu lesão e deficiência em termos sociológicos, e não mais estritamente biomédicos” (DINIZ, 2012, p. 16).

A UPIAS tinha por objetivo redefinir a deficiência na esfera do particular como uma forma de opressão social experienciada pelos deficientes nas suas singularidades, ou seja, uma forma de opressão social que também era sentida pelas mulheres ou pelos negros, por exemplo (DINIZ, 2012).

Destaca-se ainda que esse movimento inaugurou a separação dos conceitos entre lesão e deficiência. Para a UPIAS, a lesão se refere à ausência parcial ou total de membro, organismo ou mecanismo corporal; e a deficiência estaria no plano da desvantagem ou restrição de atividade provocada pela interação com uma organização social contemporânea que não considera as diversidades humanas. O tema da deficiência, agora, não era mais exclusivo dos saberes médicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado (DINIZ, 2012).

Outra discussão, em voga ainda hoje, se reflete na crítica explorada pela Segunda Geração do Modelo Social da Deficiência, representada por teóricas feministas, ao primeiro MSD. De acordo com a segunda geração, temas como cuidado, dor, lesão, dependência e

interdependência foram esquecidos pela primeira geração. Conforme Diniz (2012), a busca pela independência dos deficientes – como queriam os primeiros teóricos, pode ser um “ideal perverso”, pois há deficientes que não experienciarão a independência mesmo que as barreiras sejam eliminadas.

Ampliar as pautas das discussões sobre a deficiência tem sido o papel fundamental da Segunda Geração do Modelo Social da Deficiência. Ela trouxe demandas relacionadas ao cuidado como um princípio balizador de justiça e o reconhecimento da dependência e interdependência para a autonomia das pessoas com deficiência. “É por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo” (DINIZ, 2012, p. 73).

A deficiência nos invoca a esta outra mirada, nos anuncia para uma transposição diante da visão através de um corpo que fala, sente e se expressa, enclausurado ora pela família, ora pelas escolas e institutos de ensino, ora pela sociedade.

Até aqui, nos reportamos ao conceito de deficiência, que nos parece complexo. Durante muito tempo, o deficiente, diante do seu “estar no mundo”, esteve condicionado aos vários aspectos do entendimento social, desde justificativas à sua presença até a procura para uma solução da sua condição. Agora, ampliamos e nos autorizamos dar outro salto na questão: quem são as pessoas com deficiência?

2.4 O conceito de “homem” e as implicações para o conceito de Deficiência

O embate entre estas três dimensões da deficiência: biomédica, social e feminista, tornou-se questão crucial para pensar o tema sob outra ótica, menos cientificizada e mais filosófica. Porém, estas estruturas ainda se esquecem da pergunta essencial pelo ser. Propomos então uma reintrodução do conceito de homem pelo olhar heideggeriano, para, quem sabe, tornar mais clara a concepção da deficiência como mais uma das condições da existência humana.

Outra influência na concepção do conceito de deficiência corresponde à visão categorial que se faz do conceito homem. Para M. Heidegger (2013, p. 28), o conceito de homem como pessoa funda-se em 1) ser vivo dotado de razão e 2) pessoa, personalidade, provido de experiência e visão de mundo cujas condições objetuais são dadas de antemão e ocasionalmente de uma maneira determinada. No primeiro caso, na filosofia clássica grega, o homem é o ente que tem seu mundo ao modo do que é falado, no *Logos*. Já na segunda acepção, sustentada pelo Velho Testamento cristão, o homem é criatura de Deus. M.

Heidegger explora o conceito de homem em suas preleções de 1923, cuja publicação no Brasil tem o título *Ontologia (hermenêutica da faticidade)* e, para pensarmos o conceito, destacamos especialmente os parágrafos 4, 5 e 6.

De acordo com M. Heidegger, ambos os conceitos de ser vivo dotado de razão e personalidade estão ancorados numa compreensão de um ‘apriorismo’ transcendental, que atribui o modo de ser como algo previamente dado ou que deixa na indiferença um ser real. M. Heidegger ainda conclui que os conceitos de homem como pessoa, utilizados hoje, possuem sua origem nesses dois princípios indicados, sendo necessário retornar a eles e desenvolvê-los com base na ideia de pessoa em Kant e do idealismo alemão, os quais se relacionam com a teologia medieval.

Vejam, portanto, por meio de M. Heidegger: Qual seria a implicação do conceito de “homem” dado desde a tradição bíblica para a produção do conceito de deficiência? A ideia de homem nas passagens bíblicas se assemelha ao conceito grego de homem (pessoa) como “ser vivo dotado de razão”. Lembrando Aristóteles, na *Política*, este enunciado tem clareza: o homem é um *zoon politikon*. Ou seja, conforme já foi mencionado anteriormente, o homem é “razão” (correspondendo ao *logos*), aquele que fala, conversa, e assim pode decidir sobre os destinos da *pólis*. O homem que, em seu ponto de vista particular, é capaz de falar de Deus.

M. Heidegger cita Gênesis “E disse Deus: “Façamos o homem à nossa imagem e semelhança”” (GÊNESIS *apud* HEIDEGGER, 2013, p. 29). M. Heidegger aponta um problema nas definições comparativas entre o homem e Deus, pois “a mulher, o que é?” (HEIDEGGER, 2013, p. 29). Se a interpretação de homem está relacionada à imagem e semelhança de Deus, além da questão de gênero, outros aspectos podem servir de questionamento à definição como, por exemplo, cor da pele, raça, características físicas. Esta leitura interpretativa expõe um “problema” para todos os homens (e aqui nos referimos aos homens e às mulheres) que não se enquadram nessa mesma compreensão. Para os deficientes, esta comparação simbolizou a ideia de uma imperfeição – causando, muitas vezes, sua eliminação sumária.

Em outra passagem, M. Heidegger se aproxima de Taciano, o qual referia-se ao homem como aquele que faz coisas similares ao animal, mas não age como um: “O homem está no caminho da humanidade ao aproximar-se do próprio Deus” (TACIANO *apud* HEIDEGGER, 2013, p. 30). Em outra passagem, ainda no §4, M. Heidegger faz menção a Agostinho. O autor nos lembra de que na escritura daquele medieval, o homem e os animais foram feitos nos mesmos dias; no entanto, por conta da excelência da razão – e ainda regido

pela máxima absoluta do mito da criação - “homem é feito à imagem e semelhança de Deus”. Então, a razão é o que nos distingue de todos os outros seres terrestres criados por Deus. Em Tomás de Aquino, o homem, além de ser feito à imagem e semelhança de Deus, também é um ser “inteligente e livre para julgar e senhor de si mesmo” (DAMASCENO *apud* HEIDEGGER, 2013, p. 31).

Nesta interpretação, Deus é a causa exemplar de tudo, e o homem, enquanto criação dele, seria criatura que possui o pensamento sobre a sua vontade, o livre arbítrio, isto é, responsabilidade e controle sobre si mesmo. Para Calvino, no século XVI, a razão, a inteligência, o julgamento não são elementos suficientes para a vida terrena, soma-se a eles o “passar além em direção a Deus e à felicidade eterna” (CALVINO *apud* HEIDEGGER, 2013, p. 32). Sendo assim, não estava revelada a ideia do homem em finitude, mas de uma continuidade eterna após a morte no sentido de uma imortalidade da alma. Seguindo com a exposição de M. Heidegger, no conceito de homem no idealismo alemão¹⁸, a interpretação da personalidade em Max Scheler se confunde entre os conceitos atribuídos pela teologia e as definições dadas pela filosofia. M. Heidegger esclarece que, para Scheler, a única ideia admissível de homem é um teomorfismo (forma de Deus). O homem agora é uma imagem finita e viva de Deus, um semelhante d’Ele, porém finito. Segundo M. Heidegger, este pensamento se diferencia de Calvino, pois Scheler denomina literalmente a finitude do homem.

Embora não seja objetivo em nossa pesquisa nos aprofundarmos em algum ponto deste resumo histórico do termo apresentado por M. Heidegger, é importante perceber como o conceito “homem” foi sendo construído.

Conforme nossa pergunta inicial, qual seria a importância desta concepção do “homem” para uma pesquisa filosófica sobre a deficiência? Ao longo da história da deficiência, o marco da compreensão e interpretação de homem como pessoa, suplantado pela Teologia, fez eliminar e mistificar a condição do deficiente, colocando sobre estes o estigma da ira divina; ou seja, ser uma pessoa com deficiência caracterizava um castigado de Deus. Além disso, garantia uma espécie de homogeneidade da concepção do homem e mais, uma imperfeição que não poderia ser fruto de Deus, pois Ele, em toda sua soberania, é perfeito.

M. Heidegger, afirma que

¹⁸ Sucintamente referimos a partir de Abbagnano (1999, p. 523) que o idealismo alemão foi um movimento filosófico vigente entre os séculos XVII-XIX (ABBAGNANO, 1999, p. 523 e ss.). Ver também SCHNADELBÄCH (1991).

O conceito de homem, em qualquer das concepções categoriais legadas pela tradição, impede inicialmente de ver aquilo que se deve ter em vista enquanto faticidade. A questão do que seja o homem é distorcida ao desviar-se da visão daquilo que a questão propriamente aponta, substituindo-o por uma objetualidade que lhe é estranha (HEIDEGGER, 2013, p. 34).

Ao comparar o homem e Deus na tradição, nos esquecemos do nosso próprio ser-aí, entificando e objetualizando algo que não lhes corresponde; além disso, nem Deus e nem homem teriam corpo singular, pois ambos estariam numa órbita transcendental – não corpórea - uma vez que Deus não é matéria. M. Heidegger afirma que, ao chamar de homem o ser-aí que se irá investigar, coloca-se sobremaneira o ser dentro de uma determinada concepção categorial, seguindo a direção da definição tradicional de animal racional. Isso delega à tradição da metafísica, em sua orientação teológica, dispor o ser em geral num mero ente com atributos divinos, sem que com ela se recuperem ativamente os motivos originários do próprio ser-aí - o que está dado desde sempre.

Segundo M. Heidegger, esta concepção categorial da teologia cristã repercute também na filosofia moderna, mais especificamente em Kant. M. Heidegger completa: “O sentido das ideias de humanidade, personalidade, ser pessoa, só é compreensível a partir destas fontes – enquanto determinada desteologização formalizadora” (HEIDEGGER, 2013, p. 34). Na ideia de ‘ser pessoa’ da filosofia moderna, essa relação com Deus, constitutiva do ser do homem, fica neutralizada ao converter-se em consciência das normas e dos valores e na ciência enquanto tal.

De acordo com M. Heidegger, a perspectiva que se tem de homem na direção do animal racional - condicionando ao ente como possuidor de linguagem, “ser vivo ou animal racional”, encobre a base do intuitivo no qual se originou esta determinação do ser humano. Para o autor, esta ideia metafísica produziu o modo de se autocompreender a consciência cristã da existência como fundamento nunca questionado da determinação teológica da ideia de homem e, igualmente, formando a ideia de pessoa (racional = aquele que é capaz de conhecer).

Deste modo, nos explica M. Heidegger, o conceito de faticidade (re)direciona a ideia de homem para o que seria o modo de ser de nosso poder-ser mais próprio, modo que se expressa sempre e a cada vez “aí”, na ocasionalidade. A faticidade funda o ser-aí, histórico desde sempre.

Nesse sentido, nos parece que a “deficiência” não pré-determinaria uma incapacidade absoluta de ser-próprio. O ser-aí próprio é o que é justamente e apenas em seu “aí” ocasional. O ocasional é aquilo que expande ou limita o ser-aí, então ele, em sua

circunstância, poderia vir-a-ser de modo inusitado. Uma determinação da ocasionalidade é o hoje, o estar ou demorar-se sempre já no presente, apropriar-se sempre já dele. Ser-aí na medida em que é histórico, seu presente. Ser em um mundo, ser vivido pelo mundo; a cotidianidade presente. Nesse sentido, o hoje se apresenta e, a partir de uma análise ontológica, tenta ampliar o sentido do ser, tornando possível outras múltiplas existências – e sendo a deficiência uma delas.

O homem é um ser relacional, o ser-aí possui seu “caráter público” (HEIDEGGER, 2013, p. 39) e sua visão. Na falação, define M. Heidegger, está a compreensão prévia determinada que o ser-aí possui de si mesmo. Pela falação, segundo M. Heidegger, o nosso ser-aí interpreta a si mesmo, mas não revela tudo. Na falação e interpretação se expõe algo que se vive e pelo qual se é vivido, portanto, não dizemos tudo sobre o outro, não abarcamos o todo, a interpretação se restringe à nossa leitura singular, sempre limitada. “A falação fala de tudo como uma peculiar falta de sensibilidade em relação às diferenças próprias” (HEIDEGGER, 2013, p. 40). Compreender a deficiência somente por um corpo lesionado é interpretar o ser-aí com tipos de limitação, perda, insuficiência, e isto não determina o ser-aí mesmo e próprio, lançado no mundo.

M. Heidegger explica que a interpretação do hoje é melhor caracterizada na medida em que ela for experimentada de modo não expressa, não presente; ela é um como do ser-aí pelo qual tudo é vivenciado. A interpretação delinea de maneira difusa o âmbito a partir do qual o ser-aí mesmo coloca questões e exigências, como um círculo vicioso das ideias do modo de interpretar o ser-aí, limitando e reduzindo as várias outras perspectivas do ser. “O ser-aí fala de si mesmo, vê-se a si mesmo deste ou daquele modo e, contudo, isso é apenas uma máscara pela qual ele se encobre, a fim de não se espantar diante de si mesmo” (HEIDEGGER, 2013, p. 40).

H-G. Gadamer, a partir desta posição heideggeriana, irá retomar este ponto, tratando-o como círculo vicioso, ampliando-o, tal como analisamos no capítulo 1 dessa dissertação.

A deficiência, por muito tempo, foi submetida à interpretação da concepção cristã nas Escrituras, fato que encobriu (ou ainda encobre?) a faticidade própria do ser-aí deficiente. Condição (ou condiciona ainda hoje) as pessoas com deficiência para interpretações que resultaram na sua eliminação sumária e/ou na mistificação da sua condição. Reduziu-se a leitura e o conceito de homem à “imagem e semelhança de Deus”, ideia esta absorvida pelo fazer científico que nomeia a deficiência e isso rendeu reflexos, ainda hoje, difíceis de serem superados.

M. Heidegger então se posiciona em uma crítica à tradição metafísica antropocêntrica que conceituava o homem com base nas teorias teleológicas. O seu salto é, justamente, no conceito de homem pela interpretação do fático do ser-aí, na direção de um conhecer existencial, ou seja, na concepção própria do ser. Aí se encontra uma singularização difícil de ser nomeada, como qualquer outra. Não para uma objetualidade, mas para ser; a deficiência é aí somente enquanto é (sendo) uma vida numa ocasião determinada, um modo de ser; e compreendê-la pela teleologia é reduzir a vida e as vivências das pessoas com deficiência, “mascarar” (HEIDEGGER, 2013, p. 40), o seu modo próprio de ser-aí no mundo.

2.5 Um salto a mais na questão: quem são as pessoas com deficiência?

*“Quando procuro a minha existência, não a procuro em mim”
Skliar, 2003b.*

Feita a explanação sobre o conceito heideggeriano de homem, neste momento da pesquisa nos parece importante destacar a questão sobre quem são as pessoas com deficiência, analisando primeiro o aspecto formal dado no âmbito da política e dos documentos oficiais brasileiros sobre a deficiência ou quem são as pessoas com deficiência. Em seguida, destacamos a dimensão ética, desde uma perspectiva filosófica.

Como mencionamos anteriormente, o conceito de deficiência trilhou na concepção do modelo médico, que compreende a deficiência pela limitação e reconhecia os entes por meio dos corpos lesionados. Já com a virada para a concepção do Modelo Social da Deficiência, as características observadas são mais amplas e a compreensão da deficiência passa a ser o resultado das limitações – as capacidades e as funcionalidades são relacionadas ao corpo lesionado e aos fatores sociais e ambientais do meio no qual está inserido.

Nesta nova abordagem, utiliza-se como ferramenta a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS)¹⁹, em que a deficiência é avaliada no âmbito biopsicossocial, ou seja, “Os domínios de saúde são descritos pela CIF com base no corpo, no indivíduo e na sociedade, e não somente das doenças ou de suas consequências” (DINIZ, 2012, p. 47).

¹⁹ “World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), Geneva, 2001. Em língua portuguesa, Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a família de classificações internacionais (org.). CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. Michael Bury. A Comment on the ICIDH-2. Disability and Society, v. 15, n. 7, 2000, pp. 1073-1077” (DINIZ, 2012, p. 46).

Esta nova interpretação analítica da deficiência propiciou a mudança na descrição das pessoas com deficiência, sendo então adotada a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, e, mais tarde, promulgado o decreto legislativo nº 186, de 2008²⁰ no Brasil, que estabelece em seu 1º artigo:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008, art. 1º).

E reconhece em seu Preâmbulo o conceito de deficiência como

[...] um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2008, Preâmbulo).

Nesta toada, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015²¹, prevê em seu 2º artigo:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2º).

A lei nº 13.146/2015, ainda determina no §1º, art. 2º, o modelo de avaliação da deficiência, a saber:

§1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
III - a limitação no desempenho de atividades; e
IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015, § 1º, art. 2º).

A lei não dispõe sobre as especificidades e não discrimina as atividades para os profissionais responsáveis por compor a equipe multiprofissional e interdisciplinar, ficando

²⁰ Decreto legislativo nº 186, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

²¹ Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania).

uma lacuna no que diz respeito ao grupo de profissionais que deveriam avaliar as pessoas com deficiência. Entretanto, esta temática não será o nosso foco de discussão neste subcapítulo; este assunto poderá ser retomado em outro momento. Importa, agora, identificar quem são as pessoas com deficiência.

Diniz (2012) avalia que o conceito de deficiência, nesta perspectiva – avaliação biopsicossocial - coloca a deficiência numa categoria “guarda-chuva”, indicando os aspectos negativos das restrições de capacidades, desempenho e participação (DINIZ, 2012). Isto significa dizer que a CIF fez aproximar a proposta do Modelo Social da Deficiência, qualificando e avaliando a deficiência como uma experiência de segregação e opressão. Os termos e condições declarados na CIF foram agregados pelas políticas e destacados nos documentos formais aqui no Brasil, indicando, sobremaneira, a interação de um corpo lesionado e a sociedade – processo que pode ser verificado também nos documentos alusivos à Educação Especial.

Mas quem são essas pessoas com deficiência? Rapidamente, interpretamos este outro (deficiente) pelos documentos oficiais no Brasil e, sinceramente, parece-nos ainda mais confuso, porque amplia as pessoas atendidas e tenta decifrar, por meio de análises diversas, quais pessoas possivelmente corresponderiam aos tais elementos de análises dentro das políticas formais.

Guardadas as devidas proporções, pois Skliar (2003b) fala do âmbito da escola, cabe essa citação no intuito de possibilitar uma elucidação do que foi dito anteriormente:

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma (SKLIAR, 2003b, p. 39).

Trazendo a leitura somente para a interpretação dos documentos, estamos somente descrevendo o outro e não, como nos mostra Skliar (2003b), compreendendo este outro. Estamos apenas interpretando a “mesmice” já dita, explicitada do outro. Isto não quer dizer que reconhecer a “mesmice” seja uma interpretação equivocada, mas assume-se o risco de representar uma interpretação limitada do que se diz e se compreende desse outro.

Para tanto, para este olhar sobre o outro, sob uma ética filosófica, será necessário estar aberto à pergunta.

[...] trata-se do questionamento e do deslocamento da ontologia do outro, aquilo que em nome do Ser, do Ser como o mesmo, acaba por reduzir e subordinar toda alteridade. O outro já não é dado senão como uma perturbação da mesmice, um "rostro" que nos sacode eticamente (SKLIAR, 2003b, p. 44).

É lançar o perguntar pelo ser em questão, a pergunta mesma do ser, ou ainda, pôr o ser em questão da pergunta (SKLIAR, 2003b).

O termo “quem” na língua portuguesa é um pronome relativo e refere-se às pessoas ou coisas personificadas, sejam elas no singular ou no plural, e pode exercer diversas funções sintáticas. Configura-se para ela - a palavra “quem” - indeterminação, uma impessoalidade invariável. Quando utilizamos na definição dos entes a terminologia “quem”, de saída, estamos interpretando um ‘objeto’ isolado, transformando-o naquilo que pode ser dito e, ao mesmo tempo, naquilo que não pode ser absolutamente dito.

Ou seja, referindo-se de um modo apressado, aligeirado e indiferente sobre o ente, como algo que já se soubesse o que dizer e/ou o que não dizer, sem buscar questionamentos profundos sobre esse “quem” do qual falamos. Na seção desse capítulo, a palavra “quem” terá o sentido de uma reflexão em relação ao “quem” deste “outro” deficiente.

Se ser deficiente, visto sob uma ótica científica biomédica ou sociológica, seria ter déficits como signo portante da deformação ou a representação de um grupo social de pessoas, designados, estigmatizados como deficientes, ou em luta identitária para se assegurar direitos para si, isto nos leva a seguinte questão: Não seríamos todos deficientes e, portanto, essa não seria uma das condições do humano, dada sua incompletude?

La deficiencia no es sólo una posibilidad de algunos sino que forma parte de condición humana de todos. Esto nos coloca en otro punto de vista, en el que el deficiente no es el otro, sino que somos todos, seres hechos de retazos que se han afirmado en el devenir, negando posibilidades y que pueden reconstituirse cada vez, seres incompletos, insuficientes, parciales (DÍAZ, 2016, p. 261).

Diante dessa tentativa de ressignificação do conceito, a pergunta também poderia ser: se todos somos deficientes, porque ainda procuramos classificar, nomear e/ou rotular este “outro”? Quem aponta a sua própria deficiência? E como se ensina a lidar e superar as diversas “deficiências” da existência humana?

[...] É necessário constatar e fazer reconhecer que todos nós podemos, um dia, nos tornar alguém outro, absolutamente outro, alguém que nunca se reconciliará consigo mesmo, que será essa forma de nós sem redenção nem resgate, sem últimas vontades, essa forma danada fora do tempo. [...] O Totalmente Outro de que falo permanece para sempre estranho a Outrem (MALABOU, 2014, p. 12).

Para M. Heidegger (2015b), o homem não pode ser tomado como um mero “é” e nunca é dado sem o mundo, do mesmo modo que não é isolado, sem os outros. O mundo pela presença é sempre compartilhado, sempre na proposição ‘ser-com’ os outros. Pois me faço humano na observação de meu semelhante. “Sin el otro, no soy nada, no existo” (JOLLIEN, 2011, p. 77).

O outro, que ajuda na constituição formativa do meu ser, pode, em certa medida, também (des)construir, estigmatizar, compreender a existência deficiente de modo melancólico, preconceituoso e reduzindo o ser-aí aos diagnósticos, reforçando estereótipos e, de certa maneira, ditando os modos de sua existência: assexuado(a), incapaz, infeliz, dependente. Vale lembrar: “Todos somos, em certa medida, outros” (SKLIAR, 2003b, p. 25).

E é nessa relação complexa que identificamos este que chamamos de “outro”. O outro que grita uma possível diferença, o qual desperta em mim a curiosidade, a (des)afetação, o (des)conforto quando eu me percebo parecido, igual e, possivelmente, “diferente”.

[...] Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas a mesma dualidade apontada acima (outro próximo – outro radical) existe também em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós (SKLIAR, 2003b, p. 26).

Na atitude do gritar e no ato de falar, denota-se e pede-se uma outra atitude – a escuta. O que fazemos desde sempre é tentar escutar e enquadrar este outro pelos documentos legais e formais, citando-os por meio dos currículos pedagógicos, representando-os a partir dos códigos biomédicos, ouvindo-os através de outras vozes: diferenças, identidades, diversidade, o ser refém do outro, o outro de uma temporalidade e historicidade específica, o oprimido e o opressor.

Invariavelmente, nos esquecemos de apontar e questionar sobre a existência do seu modo próprio de ser e de seu estar sendo-no-mundo. Em outras palavras, “Um modo de pluralizar o eu sem ao menos levantar uma pequena brisa” (SKLIAR, 2003b, p. 36).

Esse estar sendo-no-mundo refere-se ao processo de acontecimentos para uma espécie de alteridade, ou seja, não se pode dizer e conceituar o que é ou o que não é outro. Por isso, as

tentativas dos documentos formais para nomear e classificar as pessoas com deficiência se torna entificadora. Entretanto, destacam-se os avanços percorridos pelas políticas públicas, pela pedagogia e pela ciência e a necessidade de, ainda na atualidade, firmarmos estes compromissos para que os direitos mínimos e básicos sejam garantidos às pessoas com deficiência.

Contudo, sentimos a urgência de avançar ainda mais nestas discussões e (re)pensar a (des)necessidade de classificar tudo por ‘é isto’, ‘é aquilo’. É voltar o nosso olhar para o ser-como-ele-é, esse “outro (?)” que não pode ser quantificado e/ou coisificado.

Este outro e todos nós copertencemos-no-mundo, neste mundo prévio e que está, desde sempre, em constante transformação. O “outro” não é mais o que era. Pensamos sobre ele e ele nos pensa. A intencionalidade de observar este outro no seu sendo-no-mundo, em disposição para uma abertura, pressupõe um olhar para o que ele realmente é, onde ele pode se mostrar e se esconder, em que pode se perceber, mas, também, em que é percebido, onde as metamorfoses não podem ser mensuradas, quantificadas e qualificadas.

Na verdade, quando estamos analisando o que chamamos de “outro”, o ente, o ser-aí, de saída, estamos analisando sempre a nós mesmos. Assim descreve M. Heidegger:

O ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos. O ser deste ente é sempre e cada vez meu. Em seu ser, isto é, sendo, este ente se relaciona com o seu ser. Como um ente deste ser, a presença se entrega à responsabilidade de assumir seu próprio ser. Ser é o que neste ente está sempre em jogo [...] (HEIDEGGER, 2015b, p. 85).

Para M. Heidegger, a essência da presença, ou seja, os modos possíveis de existir, encontra-se em sua existência. Portanto, a existência do conceito deficiência e a origem deste ser só existe e coexiste por meio da presença; esse “outro” existe em mim e por si mesmo – mostrando-se, existindo; sendo-aí.

Por isso esta tarefa da definição e descrição para a questão: ‘quem são as pessoas com deficiência?’ torna-se cada vez mais um desafio e quase uma impossibilidade de uma única (se existir) resposta. Na ânsia de tentar dizer quem são estes entes-aí, corremos o risco de uma derradeira análise existencial que nunca será alcançada. Todavia, esta discussão pode trazer outras reflexões e questionamentos cruciais, os quais poderão ajudar a pensar e ampliar a mirada para as demais possibilidades de definir o “quem” deficiente.

3. APROXIMAÇÃO DO CONCEITO E DA HISTÓRIA À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

*“Uma interpretação deve não só ser provável,
mas mais provável do que a outra
interpretação.”
Ricoeur, 1976.*

Neste capítulo, buscaremos a relação possível entre o conceito de deficiência e sua ressignificação hermenêutica no horizonte da filosofia da educação. Para tal, caminharemos no sentido de uma “conjectura à validação” argumentativa em Paul Ricoeur (1976, p. 86). Na tentativa de clarear a questão da deficiência na filosofia da educação, valemo-nos de três perspectivas, a saber: Carlos Bernardo Skliar (2003a; 2003b), Catherine Malabou (2014) e Pedro Ângelo Pagni (2015; 2018).

Entretanto, para compreender esse caminhar filosófico, faz-se necessário explicitar os conceitos de conjectura e validação em Paul Ricoeur (1976) e é nesse sentido que se inicia a escrita neste capítulo.

A dicotomia, na hermenêutica romântica, entre a explicação e a compreensão em Paul Ricoeur (1976), pode ser considerada simultaneamente: epistemologia e ontologia. Isto é, na epistemologia das ciências da natureza, busca-se “explicar” os estudos e pesquisas por meio da objetivação e a partir da “realidade” sobre as coisas – verificações, fatos, dados, teorias, hipótese. E, ao mesmo tempo, a compreensão parte do campo mais originário das ciências humanas e, nesse sentido, busca pelo estudo da ontologia, mostrando-se por meio das ciências do espírito – ciência que tem a ver com os estudos das experiências e vivências de e sobre os outros e de mim mesmo.

Apesar de uma aparente dualidade existente entre explicação e compreensão, Ricoeur observa que há na verdade uma dialética “complexa” e “altamente mediada” (RICOEUR, 1976, p. 86) e que, diante desse processo dialético complexo, decorre a interpretação, a qual tem por objetivo abarcar o todo nesta relação dual entre explicação e compreensão. “[...] O termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas o todo o processo que abarca a explicação e a compreensão” (RICOEUR, 1976, p. 86).

Esse processo interpretativo torna-se dinâmico na medida em que a interpretação, enquanto se relaciona entre a explicação e a compreensão, não se define por uma espécie de objeto com signos inscritos, mas no sentido mais geral e amplo do termo interpretação. Ou

seja, a interpretação não se delinea pura e simplesmente numa leitura superficial sobre os acontecimentos existenciais e/ou tenta adivinhar os sentidos das coisas; ela aprofunda o pensamento filosofante e propõe um engajamento para aquele que é convidado a ser interpretado ou para aquele que se inclui no próprio processo de uma autointerpretação.

Nesse sentido, Ricoeur (1976) lança-nos ao desafio de pensar esta relação mediada entre explicação e compreensão, sob o ponto de vista conceitual da conjectura e da validação.

Para Ricoeur, a conjectura quer se referir à possibilidade de gerar um novo acontecimento, pois “[...] temos que conjecturar o sentido do texto porque a intenção do autor fica para além do nosso alcance” (RICOEUR, 1976, p. 87); em outras palavras, não é apenas repetir os discursos já estabelecidos e/ou (re)contados pela história e/ou pelas literaturas. É um pôr-se sempre na posição do questionador e, por vezes, de questionado. É um estar aberto para uma disposição para a coisa, propor uma abertura – uma circularidade - pela compreensão e interpretação sobre as mesmas.

Por validação, Ricoeur (1976) define:

[...] A lógica da validação permite-nos girar entre os dois limites do dogmatismo e do cepticismo. É sempre possível argumentar a favor de ou contra uma interpretação, confrontar interpretações, arbitrar entre elas e procurar um acordo, mesmo se tal acordo ficar para além do nosso alcance imediato (RICOEUR, 1976, p. 91).

Sendo assim, a validação não é uma situação notória de verificação, ao contrário, ela atua sobre a lógica da incerteza e diante das probabilidades qualitativas (RICOEUR, 1976). Deste modo, a validação é uma possibilidade de confrontação argumentativa das interpretações dos textos e/ou da vida no intuito de propor, portanto, uma circularidade entre a conjectura e as proposições dadas pelas interpretações.

Mas qual a importância e relevância dessa exposição feita até aqui sobre a compreensão como conjectura e a explicação como validação para os estudos no campo da deficiência? E por que decidimos incluir em nosso último capítulo essa análise filosófica da conjectura à validação? Estas respostas não nos parecem até aqui nada óbvias e, “obviamente”, precisam ser esclarecidas.

Perceber a compreensão como conjectura para a deficiência é tentar realizar uma atitude filosofante sobre o conceito de deficiência, buscando questionar a complexidade que exige o conceito de deficiência e de tentar gerar um novo acontecimento, uma nova compreensão sobre o conceito, sempre começando pelo evento inicial que a objetivou.

Dito de outra maneira, “Ninguém pode, portanto, ser sem ser afetado” (MALABOU, 2014, p. 25); é um convite à perplexidade, ao desassossego e à desorientação para aquilo que foi determinado/instituído como “deficiência”. E, a partir disso, possibilitar novos questionamentos ao conceito e aos fatos que conceberam a deficiência como uma anormalidade, por exemplo. Porque as leituras do passado e, de certo modo, as do presente – escritas, lidas, vistas e discutidas, explicita Skliar (2003b), - nos são muitas vezes desconhecidas, por vezes redundantes, às vezes inúteis e, outras vezes, até nocivas à interpretação do conceito de deficiência, como já visto nos capítulos anteriores.

Pois,

[...] o outro não é um outro natural, mas um outro da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais estão e estamos insertos, embora em diferentes temporalidades e espacialidades ou, melhor, em assimetria temporais e espaciais (SKLIAR, 2003b, p. 63).

Não se trata de querer saber seu nome, de conhecer e/ou de saber falar sobre o conceito, sobre os entes, os quais se envolvem direta e indiretamente no e pelo conceito. Assim estaríamos mais uma vez definindo o ente deficiente, como tantas vezes se fez e, em certa medida, ainda se faz.

Por isso, a pergunta possível será sempre uma pergunta voltada ao existencial, para uma atitude ontológica da deficiência, e não sobre o seu sentido ôntico e/ou sobre a sua literalidade.

Quando tratamos da validação, estamos evitando a lógica cartesiana dos métodos científicos, a qual se protege pelo uso da razão entificadora e pela força dos discursos de “precipitação” e de “autoridades” (GADAMER, 1999) para tentar evitar qualquer possível erro e/ou entificar objetivamente a coisa estudada.

É importante notar que Ricoeur (1976) permite-nos transitar entre esses dois universos completamente diferentes. Por um lado, as certezas da validação cartesiana e, por outro, as possibilidades de incertezas interpretativas nas pesquisas educacionais, por exemplo, propiciando uma espécie de tensão das estruturas entre a compreensão e a interpretação e permitindo outros pontos de vistas e outras perspectivas. “Nenhum saber já dado sobre o outro pode entender o estar sendo” (SKLIAR, 2003b, p. 47). Nenhum saber sobre o “outro” diz verdadeiramente e completamente sobre este “outro”, sempre há algum nó, alguma obscuridade, algo do indizível sobre este ente.

A validação como comprovação, fatos, dados, lógica, impede a visibilidade do acontecimento próprio do ser-aí o de estar-sendo no mundo. “[...] O estar sendo é um

acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas, a gramaticalidade correta” (SKLIAR, 2003b, p. 47).

Para a deficiência, isso é desestabilizar o fático, propor leituras que sobreponham ao ente do conceito deficiência e questionar as validações interpretativas para os tipos de vivências e experiências das deficiências, das suas formas de existência, enfim, do seu ser e de seu estar sendo-no-mundo.

Sendo assim, acreditamos no campo investigativo da educação e nos estudos filosófico-educacionais. Mas o que pode isso ter a ver com a filosofia da educação? E como a filosofia da educação pode contribuir para clarear tudo isso?

A filosofia da educação pode propor um pensar filosófico desafiador e perturbador a partir das transversalidades, das diversidades e das “diferenças” no campo das pesquisas em educação, particularmente, para o conceito de deficiência. Mais uma vez, tal como aprendemos de um “fundamento ético da hermenêutica” com Flickinger (2010), podemos supor que estamos diante de um debate em torno do discurso ético de uma hermenêutica filosófica, dispondo, nesse sentido, de um acontecimento pragmático de si. Ontologicamente, significaria tornar-se ator e gestor de sua própria existência, de sua vida como deficiente.

Isto permite uma possibilidade de compreender e interpretar a filosofia da educação como partícipe da reflexão dos entes nessa condição específica e traz consigo a luz de uma filosofia da diferença que tenta compreender o difícil exercício, finito, da sua existência, limitada pelos acidentes e pelas fragilidades da vida. A condição finita do ser-aí, tal como M. Heidegger tem nos ensinado.

Uma abertura e afetação necessárias para esse encontro com o outro, respeitando e desprendendo-se dos (pre)conceitos e das racionalidades técnicas que ditam a deficiência e o “quem” impessoal em relação ao deficiente, fugindo do escopo da determinação do conceito de deficiência. Destaca-se, portanto, “[...] os seus modos de se conduzir no mundo e às experiências responsáveis pela sua formação que, em virtude de sua singularidade e multiplicidade, ultrapassam a educação escolar, o preparo e a qualificação profissional [...]” (PAGNI, 2015, p. 111).

Pôr em exercício uma relação de intérprete de sua própria história através do acolhimento das experiências vividas a partir do que vem de fora, próprio do ser-aí no estar-se-no-mundo. Projetando o preparo e um cuidado de si pautados numa e pela “pedagogia da vida” (DIAZ, 2016), no sentido de uma preparação pedagógica ética e estética para a existência.

3.1 Um primado filosófico, ontológico e não ôntico, sobre a deficiência

O que pretendemos aqui é validar, pelo questionamento filosófico, o que merece um tratamento ontológico e não ôntico, conforme mencionado anteriormente. Nessa pesquisa, tentamos fugir da fixação sobre a entificação do conceito de deficiência. Porém, compreendemos que os “conceitos fundamentais” (HEIDEGGER, 2015b) constituem o início e o fio condutor de toda uma pesquisa, pois, como nos explicita Hermann, “A reabilitação da filosofia na pesquisa educacional pode produzir maior fecundidade teórica, na medida em que expõe a complexidade do problema e exige mais atenção ao sentido de certas interpretações da realidade” (HERMANN, 2016, p. 8). Ou seja, não significa se afastar dos dados e conceitos empíricos, mas de com eles e a partir deles realizar (novas) interpretações, lançar mais e novos questionamentos e de, talvez, ressignificar os conceitos, “[...] Interpretar um novo modo ser-mundo” (RICOEUR, 1976).

A fenomenologia é a via de acesso e o modo de comprovação para se determinar o que deve constituir tema da ontologia. *Ontologia só é possível como fenomenologia*. O conceito fenomenológico de fenômeno propõe, como o que se mostra, o ser dos entes o seu sentido, suas modificações e derivados. Pois, mostrar-se não é um mostrar-se qualquer e, muito menos, uma manifestação, o ser dos entes nunca pode ser uma coisa “atrás” da qual esteja outra coisa “que não se manifesta” (HEIDEGGER, 2013a, p. 75, destaques do autor).

Aqui, “mostrar” é ao mesmo tempo (re)criar um modo de ser, um novo sentido existencial. Para M. Heidegger (2015b), o questionar ontológico é mais originário do que as pesquisas ônticas, as quais se preocupam com os estudos das questões sociais, econômicas, etc., isto é, “[...] A questão do ser visa às condições de possibilidade das próprias ontologias que antecedem e fundam as ciências ônticas. [...]” (HEIDEGGER, 2015b, p. 47). É uma possibilidade de compreensão mais ampla do e pelo ser e de seu existencial.

“Ser é sempre ser de um ente” (HEIDEGGER, 2015b, p. 44). O todo que se refere ao ente pode propor diversificados temas de objetos em pesquisas científicas como, por exemplo, história, natureza, vida, existência, linguagem, etc.. M. Heidegger (2015b) explicita que a pesquisa científica realiza um primeiro levantamento e, desde já, uma primeira fixação no âmbito dos objetos.

Por mais rico e estruturado que possa ser o seu sistema de categorias, toda ontologia permanece, no fundo, cega e uma distorção de seu propósito mais autêntico se, previamente, não houver esclarecido, de maneira suficiente, o

sentido de ser e não tiver compreendido esse esclarecimento como tarefa fundamental (HEIDEGGER, 2015b, p. 47).

Uma investigação ontológica, que compreende para além dessa tradição cientificizada, consegue enxergar a questão da existência pelo próprio existir do ser no e pelo ente e em sua presença (ser/sendo-em-um-mundo). Pode-se dizer ainda, em outras palavras, que é um reflexo de uma compreensão ontológica sobre a interpretação de sua presença no mundo. “[...] Sem dúvida, pertence a seu ser mais próprio dispor de uma compreensão de si mesmo e manter-se desde sempre numa certa interpretação de seu ser” (HEIDEGGER, 2015b, p. 52).

Para a deficiência, é uma possibilidade de um modo de pesquisa outra; é romper o pragmatismo das investigações que dominam os meios metodológicos e as práticas, por exemplo, da pedagogia. É olhar esse ente compreendendo-o a partir de um primado ontológico da sua própria existência.

Do ponto de vista ontológico, o ser para os outros é diferente do ser para as coisas simplesmente dadas. O “outro” ente possui, ele mesmo, o modo de ser da presença. No ser-com e para os outros, subsiste, portanto, uma relação ontológica entre presenças. [...] A relação ontológica com os outros torna-se, pois, projeção do próprio ser para si mesmo “num outro”. O outro é um duplo de si mesmo (HEIDEGGER, 2015b, p. 181).

Destaca-se ainda que tal compreensão origina-se na interpretação, seguindo duas linhas: a consciência histórica de hoje, que é a maneira como o hoje ocasional vê e aborda o ser-aí próprio do passado - conforme já abordado no capítulo anterior; e a filosofia de hoje, que é a maneira como se preserva a interpretação, surgindo a tarefa de determinar o todo do ente.

Uma abertura de caráter ontológico sobre o ser possibilita ao deficiente, que varia faticamente segundo a situação à qual é dirigido a questionar-se, uma distinção entre a sua ontologia e a questionabilidade ôntica relacionada ao seu ser (HEIDEGGER, 2013).

Dessa analítica, abrem-se as possibilidades das mais variadas interpretações sobre o existencial deficiente, esse modo de ser-aí accidental, “outro”, fático, que nos envolve, nos rodeia e nos (co)pertencem. “[...] A questão da existência só poderá ser esclarecida sempre pelo próprio existir” (HEIDEGGER, 2015b, p. 48). A existência e o existir deficiente é uma condição ontológica do humano e, portanto, pertencente a todos.

Dessa forma, talvez a pergunta inicial desta pesquisa poderia também se voltar para a tentativa de decifrar o significado do sentido do ser no e para o mundo, ao invés de arriscar-se saber ‘o que é deficiência’. Pois, como já mencionado e explicitado anteriormente, a

deficiência já tem uma porção de conceitos previamente determinados e que não dão conta de compreender o seu significado, a sua complexidade e o seu sentido histórico e existencial. É por isso que buscamos ampliar neste capítulo a discussão ontológica da deficiência. Em outras palavras, o tema de investigação poderia ser também a faticidade do ser-aí deficiente enquanto questiona-se pelo seu caráter ontológico.

3.2 Falar de, falar para e falar com... Uma questão enunciativa para a deficiência

Para M. Heidegger (2012; 2015b), o ser-aí possui um caráter público - relacional - e sua visão própria se expressa por meio da forma de “falar” de si mesmo. Nesse falar de si, reside uma compreensão prévia determinada e uma interpretação de si mesmo. O prévio contém e repercute, desde sempre, o “mundo compartilhado” (HEIDEGGER, 2013, p. 103-104). Sendo assim, gostaríamos de iniciar esta seção vinculando a questão ao enunciado ‘de, para e com deficiente’, lembrando o lema “Nada sobre nós sem nós”²² e pela análise interpretativa das três formas de falar: ‘falar de...’, ‘falar para...’ e ‘falar com...’, junto ao significado compreensivo da palavra enunciação.

Em M. Heidegger (2015b), a palavra ‘enunciado’ possui três significados aspirados do fenômeno por ela designado e se inter-relacionando entre si, a saber: 1. Enunciado significa “*mostrar por e a partir de si mesmo*” (HEIDEGGER, 2015b, p. 216, destaques do autor), ou seja, deixar vir à mostra o modo próprio do ente, a partir dele mesmo e por si mesmo; 2. No segundo caso da enunciação, M. Heidegger (2015b) indica a participação do primeiro caso e o avanço compreensivo no segundo, em que o enunciado ganha o status de ‘predicação’, e, portanto, “De um “sujeito” enuncia-se um “predicado”, o predicado determina o sujeito” (HEIDEGGER, 2015b, p. 216). Em outras palavras, significa dizer daquilo que se mostrou, restringido, muitas vezes, por uma visão inicial do objeto; e 3. No último caso, a palavra ‘enunciado’ tem o sentido de comunicação, declaração. Nesse caso, a comunicação se relaciona com os dois casos anteriores e se refere a comunicar e partilhar ‘com...’: “[...] A

²² “Segundo Crespo (2009, p. 217), “Em 2004, “Nada Sobre Nós Sem Nós” (Nothing About Us Without Us) foi escolhido como tema para o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência (3 de dezembro), proclamado pela Assembleia Geral da ONU em outubro de 1992, para promover o conhecimento sobre assuntos relacionados a pessoas com deficiência e mobilizar apoios para garantir sua dignidade, seus direitos e seu bem-estar. A cada ano, a ONU escolhe um tema especial para o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência”. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28052010-134630/pt-br.php>>. Acesso em 01 abr. 2017.

necessidade de pronunciar-se pertence ao enunciado, entendido como comunicação ou um partilhar-com existencial” (HEIDEGGER, 2015b, p. 217).

Resumidamente, esses três significados, em M. Heidegger, compreendem-se em: “[...] o enunciado é um mostrar a partir de si mesmo e por si mesmo, que determina e comunica” (HEIDEGGER, 2015b, p. 218).

Nessa condição, o enunciado não pode negar a sua proveniência ontológica de uma interpretação compreensiva. O enunciado tornou-se nesse momento um derivado significativo da interpretação. Segundo M. Heidegger (2015b), isto nos direciona para uma abertura sobre comunicar e partilhar-com sobre os acontecimentos do mundo circundante. Logo, dizemos e pronunciamos descrições diversas da vida, relatos de situações, relatos de vida, apreensão e fixação de uma ocorrência, descrições de conjunturas, narração de ocorrências, tudo isto orientado no âmbito de uma circunvisão interpretativa, porém, sem que possamos representar com certezas a essência dos sentidos enunciativos.

Sendo assim, voltemos ao nosso instante inicial: ‘falar de’; ‘falar para’ e ‘falar com’ como questões enunciativas para a deficiência e, agora, unindo-se e destacando o terceiro ponto interpretado por M. Heidegger (2015b) sobre a palavra ‘enunciado’: comunicar, declarar, levando-nos para o caminho do dizer, do pronunciar.

Por meio da fala, ampliamos a nossa compreensibilidade do ser-no-mundo. “Do ponto de vista existencial, a fala é igualmente originária à disposição e ao compreender” (HEIDEGGER, 2015b, p. 223). Nós falamos sobre nós mesmos, somos citados e falados por alguém, replicamos e (re)criamos os enunciados, falamos de e sobre algo, (com)partilhamos e interpretamos as nossas experiências e vivências. Na definição mais plural e diversa sobre a fala, encontramos-nos junto ao verbo pronunciar; dito de outra maneira, é na fala que a presença se pronuncia (HEIDEGGER, 2015b).

Mas o que isso pode importar para o sentido do conceito de deficiência? E quais são as implicações nos modos de falar: ‘de’; ‘para’ e ‘com’, principalmente, quando nos referimos à presença pronunciada pelo conceito de deficiência? Como ponto chave de análise, buscamos na história do movimento das pessoas com deficiência o lema “Nada Sobre Nós Sem Nós”, fato que desencadeou e despertou as ações reflexivas para pensar a autonomia discursiva dos deficientes.

Sasaki (2007) propôs uma divisão da frase para melhor esclarecer o lema defendido pelas pessoas com deficiência:

NADA quer dizer “Nenhum resultado”: lei, política pública, programa, serviço, projeto, campanha, financiamento, edificação, aparelho, equipamento, utensílio, sistema, estratégia, benefício etc. Cada um destes resultados se localiza em um dos (ou mais de um dos ou todos os) campos de atividade como, por exemplo, educação, trabalho, saúde, reabilitação, transporte, lazer, recreação, esportes, turismo, cultura, artes, religião.

SOBRE NÓS, ou seja, “a respeito das pessoas com deficiência”. Estas pessoas são de qualquer etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, naturalidade etc., e a deficiência pode ser física, intelectual, visual, auditiva, psicossocial ou múltipla. Segue-se uma **vírgula** (com função de elipse, uma figura de linguagem que substitui uma locução verbal) que, neste caso, substitui a expressão “haverá de ser gerado”.

SEM NÓS, ou seja, “sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”. Esta participação, individual ou coletiva, mediante qualquer meio de comunicação, deverá ocorrer em todas as etapas do processo de geração dos resultados acima referidos. As principais etapas são: a elaboração, o refinamento, o acabamento, a implementação, o monitoramento, a avaliação e o contínuo aperfeiçoamento (SASSAKI, 2007, p. 8, destaques do autor).

Resumindo, pode-se conceituar como um ato em prol da: “[...] Autonomia, direito a fazer sua própria escolha, vida independente e não discriminação [...]” (JÚNIOR, 2010, p. 106). Esse movimento reconheceu as especificidades e as particularidades das pessoas com deficiência.

O ponto de partida foi a derrubada da mística histórica de falar ‘de’ e falar ‘para’, como se os deficientes fossem pessoas incapazes de defender, propor e dialogar sobre as suas condições e seus direitos.

Na história da deficiência, têm-se registros da massiva participação de instituições e das famílias, as quais eram autorizadas a falar ‘de’, ‘para’ e ‘sobre’ as pessoas com deficiência. Vale ressaltar: “[...] Quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro” (SILVA *apud* SKLIAR, 2003b, p. 70).

Mas quando possibilitamos a autonomia existencial do outro, quando já antecipamos a sua fala? Será que, mesmo numa incapacidade severa, este ente não poderia se pronunciar? Ele não tem nada a dizer? Será que o processo inverso do verbo falar, ou seja, escutar, se cumpre?

Quando falamos ‘de’ e ‘para’, pairamos no abismo de (re)produzir uma fala somente nossa, com pensamentos e opiniões pessoais, singulares e sem nem ao menos ter o cuidado, a responsabilidade e a ética de compreender e interpretar o todo.

Além disso, apresenta-se a dificuldade, muitas vezes, da escuta. Pois para falar ‘de’ e ‘para’ alguém se deve também estar preparado para uma escuta. E quando dizemos escuta,

não estamos nos referindo a qualquer tipo de escuta, mas uma escuta atenta, cuidadosa, um deixar falar para um saber ouvir, deixar que as coisas se mostrem e que se permita uma troca de diálogo sempre disposto para o novo e para o velho, e deixá-lo sempre aberto.

Sugerimos, portanto, a partir deste ponto, uma reflexão sobre a importância de se firmar o enunciado de falar ‘com’, ao lado, junto às pessoas com deficiência.

[...] Os outros, ao contrário, são aqueles dos quais, na maior parte das vezes, não se consegue propriamente diferenciar, são aqueles entre os quais também se está. Esse estar também com os outros não possui caráter ontológico de um ser simplesmente dado “em conjunto” dentro de um mundo. O “com” é uma determinação da presença. O “também” significa a igualdade no ser enquanto ser-no-mundo que se ocupa de uma circunvisão (HEIDEGGER, 2015b, p. 174).

Dito em outras palavras, o mundo é sempre um “mundo compartilhado” com os outros. “[...] O ser-com determina existencialmente a presença, mesmo quando um outro não é, de fato, dado ou percebido. Mesmo o estar-só da presença é ser-com no mundo. Somente num ser-com e para um ser-com é que o outro pode falar (HEIDEGGER, 2015b, p. 177).

O outro pode falar e pode ser ouvido por e com o outro. Acrescenta-se o termo “conosco”, isto é, a fala e conseqüentemente a escuta são (com)partilhadas. ‘Conosco’ se refere à junção da preposição ‘com’ e do pronome pessoal antigo ‘nosco’. Etimologicamente, deriva-se da relação com + nosco, do latim *noscum*, *nobiscum*, e seguido de determinativos, diz-se ‘com nós’.

A proposta apresentada pelo lema “Nada Sobre Nós Sem Nós” é um estar com+nosco, conosco, compartilhando falas e escutas, sem preocupações hierárquicas das presenças. Em M. Heidegger (2015b, p. 180), “A abertura da copresença dos outros, pertence ao ser-com, significa: na compreensão do ser da presença já subsiste uma compreensão dos outros, porque seu ser é ser-com [...]”.

Destaca-se também o caráter impessoal quando falamos ‘de’ e ‘para’ alguém; em suma, queremos dizer que os outros não se apresentam como entes já pré-existentes; pelo contrário, na maior parte das vezes, o estar em relação com-os-outros na cotidianidade é destituído de individualidade própria. A presença dos demais e a minha presença frente aos outros não ocorrem na forma da individualidade singular e individual, mas justamente sem identidade própria e pessoal, ou seja, impessoal.

A impessoalidade tem uma função de nivelar e de estabilizar. Isso significa dizer que não é necessário a cada instante tomar decisões sobre como se relacionar com os outros entes.

Porém, ser-no-mundo é essencialmente com os outros, no modo cotidiano de ser com os outros; isto é ser impessoal. “[...] A relação ontológica com os outros torna-se, pois, projeção do próprio ser para si mesmo “num outro”. O outro é um duplo de si mesmo” (HEIDEGGER, 2015b, p. 181). Na relação do ser-com e para os outros subjaz uma relação ontológica entre presenças. Relações de copresença-no-mundo e que podem se dar de modos diferenciados.

Ser-no-mundo é essencialmente com os outros e é a representação do nosso modo cotidiano de ser com os outros. Esta é a aproximação possível ao lema “Nada Sobre Nós Sem Nós”, ou seja, só se pode falar a partir de um estar-com o outro, no sentido que afaste e ao mesmo tempo afine a ideia de uma impessoalidade, de uma singularidade que se percebe no todo.

Para as pessoas com deficiência, o falar ‘com’ tem uma dimensão política, pública e de identidade imbuída por historicidades, o que as permite e as autoriza a questionar as falas ‘de’ e ‘para’.

Portanto, precisamos propor e nos colocar frente à abertura, como nos ensina Moura (2018), junto ao indeterminado existencial do humano, ou seja, “A tentativa de traduzir as formas deslizantes e borradas do pensamento, jogada sem fim do humano contemporâneo, traduz a provisoriade delas, das formas do pensamento” (MOURA, 2018, p. 108) e, por isso, a necessidade de manter o ente disposto em abertura, para que outras leituras existenciais se tornem possíveis e que os indeterminismos apareçam.

Isto implica na complexidade da ‘(in)traduzibilidade’ do humano e que, portanto, falar ‘de’ e ‘para’ a deficiência deve, de saída, reconhecer desde sempre que estamos deixando escapar sobre o que não se diz ‘de’, ‘para’ e ‘sobre’ o outro. Assim, “[...] Trata-se, como sabemos, de uma filosofia prática na qual o pensar ganha sua vida no exercício do próprio limite da (in)traduzibilidade e do (in)determinado” (MOURA, 2018, p. 110).

Ainda de acordo com Moura (2018),

Enquanto algo em construção, o pensar mantém um caráter de indeterminação, sugerindo à filosofia da educação que a tentativa de uma ontologia hermenêutica do outro não pode encerrar-se naquilo que já é ou já está de modo resolutivo. Talvez fosse melhor asseverar não uma só a posição hermenêutica do outro, enquanto outrem, mas daquele outro nos habitando: quanto há de abertura em nós para o estranhamente velado outro? Quanto de preconceito *vitiosum* deste outro híbrido e barroco habita em nós? (MOURA, 2018, p. 111).

Para além disso, estamos propondo uma abertura em direção à aposta de uma mudança de postura no sentido de colocar o nosso ser-aí em uma escuta para ouvir, conectar e

concentrar esforços rumo à fala e à escuta de se estar-com-os-outros, e isto pode vir a ser uma contribuição e uma tarefa da filosofia da educação.

3.3 A Filosofia da Educação na formação humana dos deficientes

Para iniciarmos essa terceira seção deste terceiro capítulo, precisamos compreender e adentrar o conceito de formação na perspectiva filosófica de Gadamer, a partir dos “Conceitos-guia humanísticos”: “*a) A formação*” encontrada na obra *Verdade e Método I* (GADAMER, 1999, p. 47, destaques do autor) e propor outros diálogos filosóficos para pensar a formação. A escolha desse caminho se justifica pela abertura ao diálogo entre os conceitos-guia da tradição humanística, a finitude da existência e o processo de formação (*Bildung*).

Já é sabido que o conceito de formação pode ser amplo em definição e concebido diferenciadamente a depender da abertura histórica proposta para a sua interpretação. Nesse sentido, Gadamer (1999) indica que a origem da palavra formação se encontra na mística espiritualizada e religiosa da Idade Média, influenciada pelo período Barroco e fundamentada em Herder, o qual define “formação que eleva rumo à humanidade” (HERDER *apud* GADAMER, 1999, p. 48).

O ponto crucial até aqui se encontra na diferenciação entre a ideia inicial de formação natural – fortemente ligada às questões da natureza e/ou de uma figura bem formada, para uma formação integrada ao conceito de cultura, especificamente, “a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 1999, p. 48).

Gadamer (1999) explicita que em Kant a cultura (formação) equivale-se a “um ato de liberdade do sujeito atuante”, ou seja, o sujeito precisaria assumir o compromisso e o dever para consigo mesmo. Em Kant, formação equivale a *Kultur* (PAGNI, 2007, p. 249). Segundo Gadamer, em Hegel, a palavra formar-se e formação acolhe o mesmo sentido do pensamento de Kant, a saber: formação como um dever para consigo mesmo.

Em Wilhelm Von Humboldt, formação é

Quando nós, porém, em nosso idioma dizemos formação, estamos com isso nos referindo a algo ao mesmo tempo mais íntimo, ou seja, à índole que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, a se derramar harmonicamente na sensibilidade e no caráter (HUMBOLDT²³ *apud* GADAMER, 1999, p. 49).

²³ Wilhelm von Humboldt, *Gesammelte Schriften*, Akademie-Ausgabe, vol. VII, 1, p. 30.

Essa virada essencial no conceito de formação aponta para um devir: “uma frequente transferência do devir para o ser” (GADAMER, 1999, p. 50). Nesse sentido, a palavra *Bildung*, em alemão, corresponde à transferência e ao resultado desse processo do devir, situado pelo horizonte da orientação e da possibilidade de autonomia dos entes.

Nas palavras de Severino,

A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade (SEVERINO, 2006, p. 621).

Sendo assim, a formação (*Bildung*), não se produz na forma de uma finalidade técnica, ela é resultado de um permanente e constante aperfeiçoamento interno de constituição e formação dos próprios sujeitos (GADAMER, 1999, p. 50). Por isso, também, não se pode atribuir ao processo formativo um cumprimento de metas, pois a preocupação da formação não deve estar limitada ao alcance de uma objetivação específica; isso, na opinião de Gadamer (1999), seria um dos papéis definidos ao educador.

Pode-se compreender disso uma correspondência estabelecida entre a educação e a formação. Tudo o que é assimilado e instruído por meio da educação dificilmente será negligenciado pela formação. Ou seja, no processo de formação, o que foi apreendido, digerido e compreendido pelos homens não é, em teoria, descartado, mas sim preservado e talvez até ressignificado.

Para Severino, “A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva” (2006, p. 621).

O homem não nasce pronto e necessita cuidar e pensar na sua própria educabilidade, sua formação e, conseqüentemente, autoformação. “[...] a ideia é a de que, por ex., a escola possa ser um lugar de fortalecimento da formação espiritual e o ensino, por sua vez, uma experiência de descobertas e inventividade do humano (algo pelo qual Nietzsche clamava, especialmente nos escritos sobre educação)” (HARDT; MOURA; DOZOL, 2014, p. 158).

Nas palavras de Díaz,

El hombre, no viene formado, puesto que no viene completo para instalarse en un edificio concluido. Es por esto que educar es siempre proyectar un modo posible de ser del hombre en el cambio. Y la educación cambia con el ser humano y él con la educación (DÍAZ, 2016, p. 263).

Nesse ponto, Gadamer (1999) esclarece que, para Hegel, a natureza formal da formação repousa na universalidade, quer dizer, “É da essência universal da formação humana tornar-se um ser espiritual, no sentido universal. [...] A formação como elevação à universalidade é, pois, uma tarefa humana. Exige um sacrifício do que é particular em favor do universal” (GADAMER, 1999, p. 51), pois o homem vê-se e percebe-se lançado no mundo; num mundo já prévio e sempre relacional, estar-sendo-com-os-outros.

[...] O homem, contudo, não vale apenas como parte do mundo. Ele advém no interior do mundo e o coperfaz, mas também se encontra diante do mundo. Este encontra-se diante de designa uma posse do mundo como o lugar em que o homem se movimenta, com o que ele discute, o que ele domina e ao que ele ao mesmo tempo serve, ao que ele se vê entregue. Assim resulta daí: o homem é 1. uma parte do mundo; 2. enquanto esta parte, ele é ao mesmo tempo senhor e servo do mundo (HEIDEGGER, 2015a, p. 229).

Isso nos permite trazer à luz um sentido universal, o qual também pauta a particularidade.

Depreende-se, deste particular, um comum pertencer (HEIDEGGER, 2015b), onde todos somos inseridos no mundo histórico e temporal (passado; presente); portanto, somos entes com historicidade. O ser-aí fala de si mesmo, expõe a si mesmo, espanta-se consigo mesmo, produz uma consciência de formação de uma época, mesmo que, algumas vezes, a compreensão e a interpretação sejam questionáveis no hoje. “Reter, esquecer e voltar a lembrar pertencem à constituição histórica do homem e formam mesmo uma parte de sua história e de sua formação” (GADAMER, 1999, p. 56).

Gadamer (1999), com essa citação, indica outro ponto crucial e fundamental do conceito ‘formação’: a finitude. Finitude diz do limite da compreensão do conteúdo histórico e da própria historicidade dos indivíduos. A nossa relação com o mundo é reduzida, não posso ver o todo e nem fazer esse todo.

Além disso, está em jogo o limite da autocompreensão, pois a cada novo compreender outra(s) leitura(s) e/ou possibilidade(s) sobre a coisa é(são) possível(is). Dito em outras palavras, “[...] Reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser diferente” (GADAMER, 1999, p. 54).

Com isso, espera-se encontrar na essência da formação “o retorno de si” (GADAMER, 1999, p. 54), ou seja, um movimentar-se para a formação de si, a autoformação, diante de um demorar-se orientado pelo cuidado e pela responsabilidade de si. Esse é o legado da filosofia

da educação para pensar a formação humana e, em nosso caso particular, a formação das pessoas com deficiência.

Uma filosofia educacional que pode proporcionar uma pedagogia outra, própria e significativa e inventiva do gênero humano (DIAZ, 2016), voltando-se para o ideal de sabedoria e compreensão de si, condição que pode ser alcançada dentro e fora dos muros das escolas.

Por diversas vezes, colocam a filosofia da educação na posição de uma possibilidade de cura na linguagem da pedagogia, quando na verdade ela apresenta uma ferramenta ética e prática das proposições e ações pedagógicas.

Trata-se de um tipo de atividade que afeta aquele que pratica a ação e ao mesmo tempo tenta modificar. M. Heidegger já nos ensinou que a "tonalidade afetiva" é o cerne de todo movimento e atitude filosofante (HEIDEGGER, 2015a). É nesse sentido de uma experiência do filosofar, enquanto atividade teórica e prática, baseada na perspectiva de uma filosofia educacional, que nos atrevemos a interpretar a filosofia da educação como uma atividade que pode contribuir para o pensamento e a ação (práxis) pedagógica, tanto na ação docente quanto no sentido de/para a formação humana em termos amplos.

Sendo assim, retornamos a nossa questão de pesquisa: qual seria a contribuição da filosofia da educação para a formação das pessoas com deficiência na educação básica?

Como visto até aqui, nesse longo e derradeiro caminho de pesquisa, este tipo de questão pode nos levar para diversas interpretações sobre o papel fundamental da filosofia da educação. Entretanto, sinalizamos para uma filosofia da educação que contempla as questões sobre a formação humana.

Perguntar pela formação das pessoas com deficiência é considerar as várias possibilidades de existência, questionando ontologicamente o conceito, considerando as possibilidades de uma vida diante do(s) acidente(s) e trazendo à luz as discussões para uma pedagogia da “diferença (?)”, improvável, frágil, marcada por uma consciência histórica que determinou quem são estes “outros”, muitas vezes, diante de um olhar relativamente perspectivado que limita, domina, apodera-se e diz sobre a compreensão do conceito.

Destaca-se, portanto, o papel fundamental de abertura proposto pela filosofia da educação, a saber: na construção de entendimentos conceituais que poderão inspirar novos horizontes teórico-práticos, revelá-los na sua essência mais originária e (re)avaliá-los; a contribuição da hermenêutica filosófica interpretativa; e a autoformação do pesquisador-intérprete.

De acordo com Pagni (2018), a filosofia da educação, convida-nos à práxis pedagógica e a uma atitude ética de cuidado para com o outro, para consigo e para garantir que o outro cuide do cuidado de si mesmo. M. Heidegger (2015b) já nos ensina isso, ser-com-o-outro significa ser responsável pelo outro, havendo aí uma ética de responsabilidade e cuidado, originariamente e primeiramente posta para consigo e para com o mundo.

Dialogar nessa direção indica reconhecer as várias leituras formativas da variabilidade do corpo. O corpo desempenha um papel decisivo na construção de si mesmo e merece toda a atenção. Abordar o assunto sobre corpo é a experiência cotidiana em si, pois o corpo pode aparentar-se imediatamente opressor e denso e é justamente o sofrimento que nos mostra/desvela nossos limites. Portanto, há também a necessidade de treiná-lo e formá-lo.

Para poder vivir mejor, debemos aprender a minimizar la posibilidad de accidentes, podemos y debemos aprender a cuidar de nosotros mismos y de los otros, (sobre todo en sociedades tan vertiginosas y sometidas al cambio como las nuestras). Dentro del contexto de la plasticidad humana está la posibilidad de la “fuerza plástica destructiva” que hace un corte entre un antes y un después, entre subjetividad y la vida. Nos enfrentemos o no a esta realidad del accidente, hay que educar para la resiliencia de cualquier modo. Ambos asuntos se han de tomar con igual importancia la fragilidad de la condición humana pero también de su fuerza para salir adelante a pesar de los accidentes (DÍAZ, 2016, p. 261).

O corpo influencia na nossa visão de mundo, nosso imediato, ele nos situa e é situado no mundo: pelo corpo sentimos a angústia, medo, desejos, convicções mais profundas do ser e que nascem no corpo, que guarda na memória.

Os tormentos que as ciências, a medicina e a própria pedagogia tentam aliviar não superam o sofrimento fundamental que pertence à natureza humana e segue imparável. É inevitavelmente a arte de viver na prática diária da vida e assim assumir sua condição. Como, por exemplo, um ente deficiente.

As feridas, as dores, as angústias, são próprias da condição humana. Vivemos no entremeio das alegrias e do trágico, cada qual vai ter os sofrimentos e fracassos construindo sobre suas ruínas. Na vida, nada é seguro, a não ser a morte, portanto a consciência da finitude faz parte do processo formativo do ser.

Sendo assim, por vezes, o trágico sai da sua condição de negatividade e oportuniza a instrução do ser. Tira-se do sofrimento a razão para esculpir a vida, brotar a esperança. “El sufrimiento no engrasa, lo que puede engrandecer al individuo es lo que con él hacemos” (JOLLIEN, 2011, p. 47).

Se considerarmos a deficiência como parte da existência do ser, em determinado momento do ciclo de vida dos indivíduos, então precisamos - todos - estar dispostos a viver em meio às alegrias, aos encantos, mas também com as angústias, os sofrimentos e as perdas.

Para isso, se faz necessário um exercício preparatório nos mesmos moldes que se exige dos atletas. O homem é um ser inconcluso, para quem o todo deve ser conquistado. Faz-se necessário esculpir a existência para assumir a totalidade da sua condição - o cuidado de si, o encontro de si.

Diante dessa análise, a deficiência se mostra como uma possibilidade de formação filosófica.

Nuestra insuficiencia entendida como deficiencia constitutiva del ser es nuestra condición y nuestra posibilidad. Y no tiene por qué existir un “suprasentido”o una fuerza trascendente, que nos ayude a empujar el pesado carro de la vida roto y averiado por los avatares de la existencia. Se afirma la vida porque sí y en su inmanencia (DÍAZ, 2016, p. 275).

O homem é único ser capaz de criar, compreender e interpretar este paradoxo: enxergar a semelhança (normalidade) diante das diferenças. A experiência do marginalizado, a obrigação de ser aquele que revela a diferença, de ser aquele que se classifica como anormal, resume a complexidade dessa relação.

O modo de ver do outro pesa e corre o risco de se converter num verdadeiro conceito filosófico e social. O outro que fundamenta a minha vida passa a ser um obstáculo, ferindo e marcando por um longo tempo.

Como se considerar igual ao outro em um mundo onde tudo gira em torno das diferenças? O deficiente abre um caminho para a condição humana, já que sente os preconceitos, mostra aos comuns mortais as chagas que envenenam a sua relação com o próximo. Os homens não são iguais, uma vez que são tratados de maneiras diferentes. E aqui, questionamos: a beleza de cada indivíduo não se encontra nessa singularidade? Não seria essa a vantagem dos homens, a anormalidade?

3.3.1 Excurso de uma experiência filosófica formativa a partir do livro *El oficio de ser hombre*

Pretendemos, nesta seção, apresentar uma experiência formativa descrita por um filósofo que se autodescreve como um “anormal”, um deficiente. “Não se nasce homem, é feito”; é com esta frase de Erasmo de Roterdã que o autor do livro, Alexandre Jollien (2011),

inicia sua narrativa para descrever sua luta particular e armar-se diante das exigências da vida cotidiana.

Alexandre Jollien nasceu em 1975, estrangulado pelo cordão umbilical, que o deixa “incapacitado” para a vida. Depois de passar dezessete anos em uma instituição especializada, um livro que resume o pensamento de Platão aparece por acaso em suas mãos e ele decide estudar Filosofia.

Com a filosofia, Alexandre Jollien descobre um projeto de vida: a necessidade de assumir a deficiência e a busca da sabedoria, com o objetivo de eliminar o medo e o ódio de seu vocabulário, vivendo o momento presente e encontrando a paz. Em vez de reivindicar o direito à diferença com a qual ele foi educado, ele considera que é preciso assumir e reconhecer sua condição de deficiente e construir a própria vida como obra de arte.

Em *El Oficio de Ser Hombre*, Jollien confronta as grandes experiências do ser humano: o corpo, o sofrimento, a comparação com o outro e a necessidade de fundar o progresso diariamente, abordando cada problema como uma luta feliz.

A obra, traduzida em espanhol por Manuel Serrat Crespo, apresenta temas que estão dispostos em 7 capítulos: I. De um alegre combate; II. Da singularidade do Homem; III. O sofrimento ou a arte de içar velas; IV. Do corpo; V. O que deforma; VI. Meu semelhante que me quer diferente; VII. O ofício de ser homem.

3.3.1.1 Do impedimento do corpo à Formação do ser

“La existencia se inició como un combate, demasiado lo sé” (JOLLIEN, 2011, p. 17). Assim, Jollien introduz seu primeiro capítulo. Longe de se entristecer, ele se entregava numa alegria autêntica.

O que ensina a etologia (estudo social), a pessoa com deficiência experimenta constantemente. Segundo Jollien, os seres orgânicos, para sobreviver, precisam combater/lutar sem descanso contra a sua condição de debilitado, “Impidiendo la passividade, incitan al desafio” (JOLLIEN, 2011, p. 20). Disso, define o autor, surge um paradoxo: nas situações precárias é que se dá a luta.

Jollien, citando Abraham Maslow, descreve que cada indivíduo aspira satisfazer tipos diferentes de necessidades, sendo as primárias correspondentes às necessidades fisiológicas (fome, sede, sono, etc.) e as necessidades essenciais, conectadas sobre as realizações e

satisfação de si mesmo. E completa com as necessidades superiores, que só poderão aparecer se as necessidades inferiores estiverem satisfeitas.

Como visto, essas condições são inerentes a todos os homens, ou seja, o combate e as constantes lutas fazem parte da vivência, da experiência ao longo da vida, do gênero de ser humano. Neste contexto, como as instituições escolares, os mestres, os processos de ensino e a aprendizagem, as literaturas, a matemática poderiam ajudar-lhe e, também, aos outros?

Seguindo por muitas leituras, tomava consciência de que o espírito precisava de atenção. Os estudos lhe armavam para a vida. Descobriu os encantos da Filosofia. A construção do espírito: essa seria a sua grande tarefa - a terra prometida. Teria que encontrar o caminho, se entregaria a essa tarefa com toda a voracidade. A luta que era contra a disfunção do corpo agora invadia o terreno tortuoso do pensamento.

Esse era o seu caminho. Influenciado por Nietzsche, que convida para a reflexão da eterna superação de si mesmo, Jollien diz que, para salvar a sua pele, cada passo deve ser superado, deve se pôr em marcha, isso é uma exigência da insustentável precariedade do seu ser.

A vida no internato mostrou-lhe uma valorosa lição: a obrigação de experimentar e dar sentido em cada experiência (boa ou má). Cada um dos seres que o rodeavam ajudou a afrontar a abrupta necessidade da luta. Jollien entendeu que por toda sua vida construiria sobre a dor, o vazio, a alegria.

Os filósofos da antiguidade, afirma o autor, diziam que o cotidiano resulta de um terreno em permanente exercício. Os momentos mais insignificantes são os que mais nos fortalecem. Não seria esta a vantagem de um deficiente? Da constante superação da condição de debilitado, para além dos modelos caritativos da era cristã ou da condição de coitadismo, de pena, miséria, pobreza - mendicância.

Mas nesse ponto, o autor alerta que não há receita e que elas quase nunca são encontradas nos livros ou na relação com o mestre. Lembrando Aristóteles, em cada ato plantado pelo homem se encontra a busca voluntária da felicidade, presentes tanto nas pancadas da vida quanto nas suas carícias e isso constitui/impulsiona os objetivos de ações do homem.

Segundo Jollien, deixar de esperar/buscar a felicidade é reconhecer que se está vencido sem nem sequer ter aceitado o desafio. A formação da personalidade, do ser, exige um desprendimento radical, reconhecer-se vulnerável, tomar consciência de que se move em terras incertas, tentar saber o porquê de combater alegremente.

3.3.1.2 O reconhecimento e a singularidade do homem

Em certo momento, Jollien comunica ao leitor que é um “anormal”, descreve sua debilidade e anuncia a dificuldade de eliminar a primeira impressão, pois se fecha o círculo nas descrições de um “atrasado é um atrasado”.

As reduções dadas pelas primeiras impressões atuam e se confundem sobre a personalidade e abrem feridas. A infelicidade é lei estabelecida para as pessoas com deficiência. Quantos diagnósticos condenam e cessam todas as esperanças dos entes com debilidades.

Uma forma nascida do acidente, nascida por acidente, uma espécie de acidente. Uma estranha raça. Um monstro cuja aparição nenhuma anomalia genética permite explicar. Um ser novo vem ao mundo uma segunda vez, vindo de uma vala profunda aberta na biografia (MALABOU, 2014, p. 6).

Não se trata, pois, de evitar qualquer juízo, afinal somos seres concebidos pelos (pre)conceitos, experiências e vivências que coadunam com os modos de pensar e refletir sobre as coisas. Mas sim de somente enxergar o outro, vê-lo por outra perspectiva, com desprendimento.

Junto aos nomes há uma pessoa, uma personalidade rica. Deve-se desconfiar dos padrões, normalizações, generalizações, convenções e considerar o verdadeiro indivíduo.

Determinar o que é “normal” é determinar juntamente uma exclusão, marginalização. Qualquer redução que não valorize a singularidade do ser confunde acidente e substância. Cada homem é, a seu modo, uma exceção.

Em determinado momento, Jollien lança a seguinte questão: “¿acaso la esperanza que nos motiva no radica, precisamente, en la certidumbre, sin apelación, de que hay que aprovechar cada experiencia y, sobre todo, las mas crueles?” (JOLLIEN, 2011, p. 37). E categoricamente afirma: “Así está hecho el hombre, cada día libra un combate, intenta sobrevivir, hacerse mejor, tal vez” (JOLLIEN, 2011, p. 37).

Falar do sofrimento, ou melhor, vivê-lo na própria carne, é a prova temível de ser homem. Para manter-se salvo, comenta o autor, segue necessário extrair do cotidiano e dos dias ruins ferramentas adaptadas ao fracasso. Esta busca leva o homem a fazer da sua vida uma obra, forjando a sua personalidade para assumir a totalidade de sua existência.

Então isso quer dizer que uma vez nascido homem, se espera o pior? Talvez. Mas não devemos nos conformar somente com esta condição. Tendo Jollien a condição de debilitado,

ele buscou outra acepção, a de pôr-se a lutar. Obrigado a adaptar-se, utiliza meios possíveis para perceber e construir certa beleza da sua condição.

As alegrias são facilmente compartilhadas, porém o sofrimento exila. O autor sugere pôr-se no lugar do outro que sofre, e adverte: é um árduo exercício. No sofrimento, uma presença, sem julgamentos, pode superar os discursos que pretende dominar o todo.

Na ciência, na medicina, na arte, no domínio da educação, o uso que se faz do termo “plasticidade” é sempre positivo. Designa um equilíbrio entre a recepção e a atribuição de forma. A mudança pode ser também o fruto de acontecimentos anódinos em aparência, que revelam no fim das contas serem verdadeiros traumatismos que inflectem uma trajetória de vida, executam a metamorfose de alguém de quem se diz: nunca imaginei que ele, ou ela, “viraria isso”. Rasgão vital e desvio ameaçador que abrem uma outra via, inesperada, imprevisível e sombria (MALABOU, 2014, p. 12).

Um amigo proporciona consolo na adversidade. Na desgraça, não há nada mais importante que a presença do outro; sem esse apoio, o homem deixa de crescer. Mas, por outro lado, é aquele que talvez te ensine a blindar-se, proteger-se dos ressentimentos, amarguras, solidão, vergonha. Ao fugir da maldade, me privo dos afetos, de um consolo.

Por isso, devemos manter contato com os outros para, numa situação difícil, encontrar os recursos necessários para se beneficiar deles. “El sufrimiento no engrase, lo que puede engrandecer al individuo es lo que con él hacemos” (JOLLIEN, 2011, p. 47).

Os antigos gregos partiam da experiência de uma *Algodicea*, ou seja, o sofrimento abre os olhos, ajuda a ver as coisas que se enxergavam de outro modo, ou, melhor dizendo, cada indivíduo dá um sentido para o seu sofrimento.

Jollien afirma que, no combate ao sofrimento, se utiliza da ferramenta “alegria”. A alegria, segundo Henri Bergson, citado por ele, “anuncia sempre que a vida encontrou seu êxito, que há ganhado terreno, que há obtido uma vitória, qualquer alegria tem acento triunfal”.

É enxergar o sofrimento como processo vital para a constituição do seu próprio eu. É a esperança exigente de que o que me derruba não me aniquilará. O autor continua, dizendo que deve seguir a todo custo com o exercício da sua liberdade, não se deixar vencer a fim de se manter alegre. O sofrimento que envenena a existência também ensina a lutar contra o mal e aproveitar cada instante para prosseguir.

3.3.1.3 Um corpo deficiente

Para Platão, o corpo é a tumba da alma e cada qual vive individualmente suas experiências. Jollien refere a si mesmo como um “vegetal” e questiona se o seu enigmático rosto servirá de referência para comprovar se Platão diz a verdade.

Um “vegetal” impõe ao aprendiz que se lança ao estudo do ofício de ser homem a tomar consciência da importância do corpo e o convida a refletir, em outra parte: se o “vegetal” não produz nada, não faz nada, é mesmo um homem?

Esse corpo, reverbera Jollien, por mais defeituoso que pareça ser, pertence a uma consciência sempre em luta, sempre dirigida ao progresso, a uma fonte que extrai a força para levá-lo em direção ao alegre combate. Reconhecer um corpo vegetal é reconhecer e alegrar-se pelas possibilidades e capacidades que se mostram diante dos outros corpos observados.

O mais das vezes, as vidas seguem seu caminho como os rios. As mudanças e as metamorfoses próprias a essas vidas, sobrevinda sem curso natural das coisas, aparecem como as marcas e rugas de uma execução contínua, quase lógica, que conduz à morte. Com o tempo, a gente se torna finalmente aquilo que é, a gente só se torna aquilo que é. As transformações do corpo e da alma reforçam a permanência da identidade, caricaturam –na ou fixam-na, nunca a contradizem. Não a desarrumam. Essa deriva existencial e biológica progressiva, que não faz mais do que transformar o sujeito em si mesmo, não poderia fazer esquecer o poder de explosão plástica dessa mesma identidade, que se abriga sob seu aparente polimento, como uma reserva de dinamite escondida sob a fina casca do ser para a morte. Em consequência de graves traumatismos, às vezes mesmo por um nada, o caminho se bifurca e um personagem novo, sem precedente, coabita com o antigo e acaba tomando seu lugar (MALABOU, 2014, p. 6).

O autor reconhece que aceitar um corpo que oferece mil proveitos e aceitar um que revela uma deficiência são coisas radicalmente distintas. Entretanto, a atenção do corpo não pode se reduzir a uma estética por aparência, a uma técnica de autoestima que pretende se sentir bem com a própria pele. Há o risco de esconder os pontos obscuros e suprir as diferenças. Quando repetimos o provérbio “Mente sã, corpo sã” não consideramos a condição de “vegetal” e sim repetindo/promovendo a estética quase perfeita. Um corpo “vegetal” pode produzir ideias nítidas e desenvolver um estado de ânimo livre de qualquer ressentimento.

3.3.1.4 Quando falo, eu falo com...

Alegremente, recebi esta leitura primorosa. O discurso filosófico de um deficiente que se reconhece debilitado e se propõe a lutar, permanecendo em combate e enfrentando

barreiras (físicas, atitudinais, etc), permitindo refletir sobre as questões da vida que assolam os homens e, em particular, as pessoas com deficiência em direção ao ofício de ser homem.

Além disso, suscita elementos de debates sobre a nossa formação e o papel exercido pelos mestres na contemporaneidade, quais sejam: dos discursos teóricos, contemplativos ou do tipo que realiza as leituras dos clássicos e imprime o discurso filosófico para a própria vida, tal como faziam os filósofos antigos (no “cuidado de si”, na “ocupação de si mesmo”).

Na educação, mais especificamente, a filosofia da educação também trata dessa “arte da existência” (DIAZ, 2016, p. 147), da formação do gênero humano ao longo de e em todas as etapas da vida. Desse modo, estamos considerando a deficiência como uma das partes/perspectiva das diversas formas dos fenômenos existenciais do Ser, de se vivenciar e experienciar a vida em sua essência. Nesse sentido, desde a reflexão que tenho aprendido com esta pesquisa que desenvolvo em filosofia da educação, penso que precisamos manter viva a pergunta: em que medida estamos implicados na experiência de uma vida filosófica das pessoas com deficiências?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS (*e provisórias*)

Neste ponto da dissertação, colocamos o nosso olhar sobre a nossa caminhada filosófica, sobre o que pode vir a abarcar o conceito de “deficiência”, e questionamos: concluímos aqui a nossa caminhada? Ou nos colocamos numa posição e situação mais difícil e derradeira? Será que os questionamentos nos fizeram seguir por outras caminhadas? Conseguimos olhar e ver bem a questão do problema colocado, a saber: Por que a deficiência também é uma questão filosófica? E qual seria a contribuição da filosofia da educação para a formação das pessoas com deficiência na educação básica?

Por certo, não temos as respostas para todas estas perguntas – e será que queremos realmente respondê-las ou demorar-se e/ou deixar-nos guiar, impulsivamente ou não, por elas e adentrar em outras questões ainda mais complicadas e, ao mesmo tempo, simples? Mas não um simples qualquer, pois, na filosofia, nenhuma pergunta que envolva a questão pelo ser pode ser considerada simplória.

Temos, por certo, o nosso caminhar que nos conduziu em direção da autocompreensão e, conseqüentemente, ao processo de autoformação. Esta pesquisa não pretendeu entificar ou enrijecer o ente dizendo o que ele é ou não é. Tentamos pôr em ação o exercício da reflexão filosófica por meio de um demorar-se, de um meditar solitário, mas não (des)acompanhado.

Nesse sentido, vale (re)lembrar o caminho percorrido nesta pesquisa. Acompanhadas e orientadas por Martin Heidegger (2013; 2015a; 2015b), Hans-Georg Gadamer (1999; 2006), Hans-Georg Flickinger (1998; 2010; 2011), buscamos, num primeiro momento, mostrar e pensar na importância da pergunta para o filosofar. Estes filósofos nos indicaram que uma pergunta hermenêutica filosófica precisa estar orientada na direção do encontro com o saber, deve estar calcada na busca da resposta pelo saber que a pergunta provoca.

A pergunta deve mover-se a partir de uma atração, uma afetação por algo e pela curiosidade que ela desperta. E a pergunta por algo que envolva a educação faz isso, força-nos a olhar diferente, cuidadoso, vagaroso. “E, nessa história, a pergunta pela educação se volta sobre nós mesmos para nos obrigar a olhar bem. Olhar melhor nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, uma obstinação, ou então um cruel convite à sinceridade” (SKLIAR, 2003b, p. 197).

Nessa perspectiva, devemos mirar os nossos olhares à pergunta desta pesquisa, pois, ao propor a questão sobre o que é deficiência, possibilitamos uma tentativa de compreensão

do conceito de deficiência e colocamos em abertura não só o conceito, mas também outros questionamentos sobre a deficiência.

Nesse ponto, destaca-se a analítica existencial do ser heideggeriana, ou seja, é um projetar o ser-aí no sentido de uma transcendência traduzida pelo cuidado e responsabilidade de si mesmo em direção à autoformação. Isto é, M. Heidegger (2013) propõe uma hermenêutica da faticidade. Vida fática, o ser-aí fático, são estruturas que se apresentam como o que é e o como dos modos desse ser-aí e o como da vida. E a deficiência pode ser apresentada como mais uma das diversas possibilidades representativas do fático na vida do ser-aí. Isso é questionar hermeneuticamente o ser-aí próprio em cada ocasião. São as possibilidades compreensivas e interpretativas dos modos diversos de ser-no-mundo.

Neste momento, acusamos claramente, estamos tratando a filosofia como um lugar do tratamento conceitual de algo. O que queremos dizer com isso? Tentamos explicitar o conceito na sua radicalidade, trazendo-o à luz e para um autodespertar. E o que isso significa? Significa ser tomado, afetado e tornar desperto o que estava adormecido, é “um fazer-com-que-acorde, um deixar o que dorme vir a despertar” (HEIDEGGER, 2015a, p. 79). Em outras palavras, uma ação de vir e agir sobre o cerne do conceito diante de uma atitude filosofante. Nesta atitude, busca-se a base originária do conceito imbuído na autocompreensão e autointerpretação diante da operacionalização do cerne do conceito.

Não podemos tratar conceitualmente da deficiência sem abordar o “outro” - um outro de mim e/ou parte de mim. O “objeto”, portanto, é aquele de quem eu falo, penso e escrevo e que, por vezes, pensa, fala e pode escrever sobre mim. É por meio da interpretação ética desse “outro”, que se percebe a possibilidade da compreensão pelo outro e, juntamente, de evocar a si mesmo, por meio de uma experiência hermenêutica, resultando na autocompreensão e na autoformação.

Destaca-se, portanto, a importância ao tratamento do “impulso ético que legitima o desejo de compreender o outro, e com isso, também a si mesmo” (FLICKINGER, 2010, p. 107). Sendo assim, ir ao cerne do conceito sugere a interpretação daquele ente propriamente histórico e em sua historicidade.

Assim, seria necessário explicitar o expoente da interpretação hodierna na consciência histórica e na consciência filosófica, em M. Heidegger (2013). Segundo o filósofo, o expoente da interpretação do hoje é também a consciência de formação humana e a construção do conceito de uma época. Por isso, fez-se necessária a análise histórica e suas implicações para o conceito de deficiência.

Resumidamente, é diante da compreensão e da interpretação do ser-aí que se pode tentar falar da deficiência. Esta interpretação pode ser dada pela consciência histórica, a qual nos leva aos estudos dos meandros da história e, por conseguinte, da historicidade e para o ato da evocação de si e do ser-aí pelo interior de uma analítica existencial da deficiência; e, por meio da consciência filosófica que propõe uma atitude cognoscitiva do filosofar, exigindo-se um demorar-se, um estar ao lado de, um ocupar-se de modo paciente do conceito de deficiência.

Sendo assim, caminhamos na direção do nosso segundo capítulo, intitulado: “Conceito e contextualização histórica da deficiência”. Tentamos discorrer sobre a história da deficiência em dois momentos: partindo de uma universalidade do contexto geral da história da deficiência; e depois numa proposição micro, ainda de modo generalista, da história da deficiência no Brasil.

Nossa intenção foi mostrar, não de forma valorativa, as diversas passagens que determinaram e/ou (re)formularam o conceito de deficiência. Decifrar o conceito por entre o conteúdo histórico da deficiência sem julgamentos e/ou (pre)conceitos contextuais de uma época. Além disso, foi uma tentativa de compreender e interpretar a consciência hodierna do conceito de deficiência.

Outro ponto de análise foi o conceito de homem em M. Heidegger e suas implicações para o conceito de deficiência. O salto proposto por M. Heidegger é, justamente, no conceito de homem na interpretação do ser-aí fático, na direção de um conhecer existencial, ou seja, na concepção própria do ser. Aí se encontra uma singularização difícil de ser nomeada. A deficiência é aí somente enquanto ela mesma é um modo de ser. Compreendê-la numa base teleológica ou racional é reduzir a vida e as vivências das pessoas com deficiência, o seu modo próprio de ser-aí e de estar-sendo-no-mundo.

Diante disso, partimos para a dimensão ampliada da questão sobre este “outro”, a questão agora é: quem são as pessoas com deficiência? Vimos a nossa incapacidade de tentar responder esta questão e como nos arriscamos a adentrar nela. Na ânsia de tentar dizer quem são estes entes, corremos o risco de uma derradeira análise existencial que nunca será alcançada. Talvez a pergunta poderia ser: quem são estes entes que, convencionalmente, chamamos de deficientes? O que se pode ou não pode dizer sobre o “outro”? Quem pode definir (se for possível) o que é isto ou aquilo do “outro”?

Segundo Malabou (2014), todos nós um dia podemos ser absolutamente este outro. A deficiência não é uma possibilidade de existência para alguns entes, mas uma possibilidade de

existência para todos. Encarar a deficiência nesta perspectiva é também enxergar este “outro” numa outra compreensão e (re)colocar a pergunta lançada por Carlos Skliar, mas, “e se o outro não estivesse aí?” (SKLIAR, 2013b, 17). E se esse outro não existisse? Quem eu chamaria de outro?

Para M. Heidegger (2015b), o homem não pode ser tomado como um mero “é” e nunca é dado sem o mundo, do mesmo modo que não é isolado sem os outros. O mundo pela presença é sempre compartilhado, sempre na proposição ‘ser-com’ os outros. Sem a presença do outro não existiríamos.

É diante do “outro” que eu me (re)conheço, me (de)formo e construo a minha existência. Enquanto estudamos e compreendemos algo sobre o “outro”, estamos, ao mesmo tempo, nos autocomprendendo e nos autoformando, pois na vida estamos vivenciando outros tempos, outros espaços, sempre em movimento e em transformação constante de (re)formação. Portanto, sempre existirá um “outro”. Importa o que fazemos pela copresença (com)partilhada junto ao “outro” e o que dizemos deste ao qual convencionamos chamar de “outro”.

Sendo assim, damos continuidade ao nosso terceiro e último capítulo, intitulado: “Aproximação do conceito e da história à filosofia da educação”. Neste capítulo, buscamos uma relação possível entre o conceito de deficiência e sua possível ressignificação hermenêutica no horizonte da filosofia da educação.

Dar conta de que a compreensão hermenêutica da deficiência é tentar realizar uma atitude filosofante sobre o conceito de deficiência, buscando questionar a complexidade que exige o conceito de deficiência e tentar gerar um novo acontecimento, uma nova compreensão sobre o conceito, sempre retomando pelo evento inicial que a objetivou, não é uma tarefa fácil e nem impossível. É tentar propor questões às interpretações dadas para os tipos de vivências e experiências sobre a deficiência. Entretanto, onde poderíamos nos aventurar e nos debruçar usando esta questão? Voltamos à nossa questão central de pesquisa: que pode isso ter a ver com a filosofia da educação? E como a filosofia da educação pode contribuir para clarear tudo isso?

Em suma, a filosofia da educação por uma perspectiva da filosofia-educacional, pode tornar-se um campo fértil na tentativa de propor ações reflexivas sobre esses entes nessa condição específica, pois traz consigo a luz de uma filosofia que tenta compreender o difícil exercício finito da sua existência, limitada pelos acidentes e pelas fragilidades da vida.

Ademais, ontologicamente significaria tornar-se ator e gestor de sua própria existência e de sua vida como deficiente. Exposto desta maneira, compreendemos a complexidade do conceito de deficiência a partir do primado filosófico, ontológico. Sugerimos, então, uma investigação ontológica, que compreende para além dessa tradição cientificizada e teleológica que precisa dizer algo de tudo e, ao mesmo tempo, trazer à luz a questão da existência pelo próprio existir do ser no e pelo ente e em sua presença (ser/sendo-em-um-mundo).

Diante disso, faz-se necessário (re)pensar os discursos enunciativo de falar: ‘falar de...’, ‘falar para...’ e ‘falar com...’ e sua relação com o lema “Nada Sobre Nós Sem Nós”. O lema indica que nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência seja decidido sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência.

Precisamos considerar que, quando falamos ‘de’ e ‘para’ alguém, desde já não podemos abarcar o todo, porque desse todo não pode ser dito tudo. Devemos considerar a “(in)tradubilidade e (in)determinismos” (MOURA, 2018) neste tipo de falas.

Falar ‘com’ tem uma dimensão hermenêutica do *Mit-sein*, ser-com os outros, coexistente, ser-no-mundo (com)partilhado, ou seja, o mundo é sempre um “mundo compartilhado” (HEIDEGGER, 2015b, p. 175) ‘com’ os outros. É um estar-com no sentido de compartilhar falas e escutas, sem hierarquias da copresença. Na relação do ser-com e para os outros, subjaz uma relação ontológica entre presenças. Relações de copresença-no-mundo e que podem se dar de modos diferenciados “[...] A relação ontológica com os outros torna-se, pois, projeção do próprio ser para si mesmo “num outro”” (HEIDEGGER, 2015b, p. 181).

Além disso, tentamos propor uma abertura em direção à aposta de uma mudança de postura no sentido de colocar o nosso ser-aí em uma escuta atenta e silenciosa, e ao mesmo tempo consciente e originário, pela presença do seu estar-com-os-outros considerando as intraduzibilidades e os indeterminismos dos entes que se mostram. Nesse sentido, o método hermenêutico filosófico pode-se tornar um convite para reflexões outras das condições existenciais do ser, sendo esta, talvez, mais uma das tarefas da e para a filosofia da educação.

E, por último, propomos a aproximação por meio do excurso intitulado: “De uma experiência filosófica formativa a partir do livro *El oficio de ser hombre*” e a questão da formação humana a partir da experiência e vivência de Alexandre Jollien (2011), um deficiente que encontrou na filosofia a arte de viver com alegria e o preparo para os vários combates da vida para pensar na formação do ser.

Neste excurso, tentamos nos colocar na posição de estar-com, junto às batalhas e alegrias do autor. Todavia, reconhecemos a nossa limitação temporal, espacial, a

incompletude e fragilidade na tradução, compreensão e interpretação de um relato de vida e de vivência.

Enfim, esta foi a tentativa de trilhar os caminhos entre o conceito de deficiência e a tentativa de responder as questões levantadas nesta pesquisa; em particular, o que é deficiência, e qual a contribuição da filosofia da educação para pensar a formação humana.

Pensar a deficiência e a formação humana pelo viés filosófico-educacional é colocar em xeque a própria práxis diante de uma atitude ética no campo teórico e prático da educação. Uma postura que pede uma mudança para o olhar e olhar bem os processos de formação humana. Será que estamos conseguindo olhar bem? Será que esse olhar reverbera nas nossas ações junto às pessoas com deficiência? Que repercussão este tipo de pesquisa pode gerar neste tempo e neste espaço?

O que vemos é a urgência do retorno para a mirada filosófica do ser-aí. Desse ser sem julgamentos ou valorizações de uma época. Dizer do ser de outra maneira que não seja a definição do ente por ‘é isto ou aquilo’, ele é isso ou ele não é isso, e observar o que realmente importa: o ser-aí lançado nesse mundo compartilhado e sendo, existindo.

Desafiar-se na busca de uma “decifração” do outro, deixar se desestabilizar, perder o chão literalmente, ser afetado e desafetado por este outro que te incomoda, te persegue, mas que pode revelar o quem e o como de você mesmo.

Porque sem o outro, não há comparação de mim mesmo, eu sou o que sou simplesmente. Corro o risco de desabar na angústia de me perceber sem o outro; o que eu faço? O que eu sou? Para o alívio e conforto, tem-se a necessidade de nomeá-los, de diminuí-los para que eu assumo a minha identidade e personalidade, para que o meu eu encontre com o meu próprio eu. Isto tudo seria mesmo “necessário”?

Esse é o ponto chave da deficiência, ela se mostra na sua existência e na sua radicalidade. Ela se mostra e se esconde. Perturba-nos. Diz, por meio dela, quem somos ou não somos, em quais grupos nos “encaixamos” e/ nos “desencaixamos”. É isso que ela faz quando entificamos, providenciamos as nomenclaturas para as coisas e avistamos somente o lado ôntico em nossas pesquisas, vemos a deficiência e as pessoas com deficiência desvirtuadas da perspectiva de uma ontologia existencial.

Esta é a tarefa primeira da filosofia educacional, questionar e tentar romper estes paradigmas existentes em torno do conceito e propor outras aberturas para pensar e sugerir outras discussões, outros olhares, outras perspectivas além daquelas já ditas, lidas e escritas.

Não é fácil colocar em prática a atitude cognoscitiva do filosofar, como nos é proposto por M. Heidegger (2013). Tentamos impulsionar as pesquisas nesta direção do filosofar. Tomamos consciência de que a tarefa é árdua, cansativa e exige um (re)pensar de si mesmo, nos levando para uma autocompreensão e, conseqüentemente, uma autoformação.

Destacamos que a caminhada filosófica realizada nesta pesquisa não pode ser encerrada em considerações que não sejam ditas como provisórias. O caráter provisório, por meio de uma analítica existencial, coloca a pergunta no sentido do ser – enquanto aí já se encontra o ente que pergunta na e como compreensão do ser, ou seja, em uma relação de ser com o ser, a pergunta pelo ser do ente e que constitui o próprio ser do ser-aí.

Sendo assim, a questão não se encerra nela mesma, ela é derradeira e provisória, porque o ser é um ente provisório e incapaz de definições conclusivas e fechadas sobre a sua existência, pois o ser está em constantes transformações, mudanças e metamorfoses no(s) modo(s) do como estar-sendo-aí. Trata-se de assumir a provisoriedade do ser como uma tarefa compreensiva e interpretativa do ser-aí.

Por tudo isso, não iremos e não queremos apontar respostas, mas sim propor um diálogo sempre aberto sobre as questões que envolvam a deficiência e tentar romper com as objetificações do conceito e do ser desses entes.

Enfim, a nossa caminhada até aqui se delineou em torno de questões do conceito de deficiência e procuramos nos afastar do método tradicional, pela busca dos resultados e de respostas conclusivas, os quais raramente se orientam com base nas perguntas. Procuramos adentrar na circularidade hermenêutica e fugir das amarras e dos condicionamentos que o aprisionamento nas interpretações tradicionais pode impor ao conceito de deficiência e à existência do ser-aí. Todavia, os questionamentos ainda nos perseguem: o que é deficiência? Por que nomeamos a deficiência? Quem é o “outro” chamado deficiente? Partimos destas perguntas e acreditamos termos propiciado outros questionamentos a nós mesmos e a você, leitor desta dissertação. Em nossa caminhada filosófica, permanecem estas questões e a possibilidade de outras questões para meditar e para demorar-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA Lívia; DINIZ Debora Diniz; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 6 n. 11. Dez/2009. p. 65-77.

BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Não é o corpo que nos *discapacita*, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In.: CAVALCANTE, Fátima Gonçalves e SCHIMANSKI, Edina (orgs.). **Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares**. Ponta Grossa, Paraná: Eduepg, 2014. p. 91-118.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar., 2018.

BRASIL. **Decreto legislativo - Nº 186** que prova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em 06 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em 02 out. 2018.

BUENO, J.G.S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M.C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez: USF-IFAN, 1997. p. 159-181.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes**. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28052010-134630/pt-br.php>. Acesso em: abr. 2017.

DIAZ, Genis A. Formación humana y fuerza plástica. La deficiencia que nos constituye. **Rev. Childhood & philosophy**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, mai.-ago. 2016, p. 261- 274.

DIAZ, Genis A. **La formación humana desde una perspectiva filosófica: inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento**. Buenos Aires, Argentina: Biblos, 2016.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio do Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? – 11 teses. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15- 22, jan./jun. 1998.

GADAMER, Hans Georg. **O problema da consciência histórica**. Org.: Pierre Fruchon. Trad.: Paulo César Duque Estrada. 3ª Edição. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad.: Flávio Paulo Meurer. Revisão Trad.: Enio Paulo Giachini. 3ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Texto publicado em 02 out. 2011a. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em 05 jun. 2018.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **Trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**: Caminhando em silêncio. Texto publicado em 02 out. 2011b. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-brasil>>. Acesso em 05 jun. 2018.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Trad.: Benno Dischinger. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

HARDT, L.; DOZOL, M.; MOURA, R. Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura. **Cadernos de pesquisa**: Pensamento educacional, v. 9, n. 22, 2014.

HARDT, L.; MOURA, R.; BARBOSA, H. H.. As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da filosofia da educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 89-108, jan./abr. 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia: hermenêutica da faticidade**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão**. Trad.: Marcos Antônio Casanova. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad.: Marcia Sá Cavalcante. 10ª edição. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015b.

HERMANN, N. Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade. **XI ANPEDSul**. Reunião científica regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: UFPR, 2016.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad.: Luiz Repa. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

JOLLIEN, Alexandre. **El oficio de ser hombre**. Tradução: Manuel Serrat Crespo. Barcelona, Espanha: Octaedro, 2011.

JÚNIOR, Mário Cléber Martins Lanna. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad.: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, São Paulo: Unimep, 1999.

LIMA, Priscilla Ghizoni. **O conselho municipal dos direitos da pessoa com deficiência de Florianópolis: sujeitos e questões em debate**. Orientadora: Maria Helena Michels. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2017.

MALABOU, Catherine. **Ontologia do acidente: ensaio sobre a plasticidade destrutiva**. Trad.: Fernando Scheibe. – Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2014.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Rosana Silva de. A Licenciatura em História: lugar hermenêutico para pensar sentidos de uma aula. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba, 2013. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1141>>. Acesso em: 24 out. 2018.

MOURA, Rosana Silva de. Abertura como possibilidade indeterminada na formação contemporânea: a contribuição do horizonte hermenêutico heideggeriano. In: **V Jornadas Internacionales de Hermenéutica**, 2018, Buenos Aires. Ediciones: Proyecto Hermenéutica, 2018, v. 1.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad.: Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PAGNI, Pedro Ângelo. Encontros com a Deficiência: de ensaios da ficção a testemunhos sobre a sua Ética em uma rede (in)visível. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 103-120, Jan.-Jun., 2015.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Ética, transversalidade e deficiência: desafios da arte de viver à educação**. Curitiba: CRV, 2018.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Org.). **Introdução à Filosofia da Educação: Temas Contemporâneos e História**. São Paulo: Avercamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Trad.: Artur Mourão. Tijuca/RJ: Edições 70, 1976.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da educação**. Trad.: Sérgio Milliet. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2009, p. 8-11.

SCHNÄDELBACH, Herbert. **Philosophy in Germany**. Trad.: Pepa Linares. Madrid: Cátedra S.A., 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação: a constituição de seu campo investigativo. In: HENNING, Leoni Maria Padilha (org). **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional**: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina: Eduel, 2010. p. 67-83.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Revista Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad.: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SKLIAR, Carlos. **Parecer do texto para qualificação**. Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestranda: Priscilla Ghizoni Lima. Título dissertativo: A deficiência enquanto uma questão filosófica: contribuições da filosofia da educação. 2018.