

> Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas

> Ableism and eugenics in Brazilian education: a reflection from epistemological approximations

por André Luís de Souza Lima

Professor substituto da Faculdade de Educação da UFRGS. Licenciado em Filosofia, Mestre e doutorando em Educação pela UFRGS, com bolsa CAPES. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura – NUPPEC. E-mail: andre.lima@ufrgs.br. ORCID: 0000-0002-5144-714x.

Resumo

Tomando como referência o campo dos estudos sobre deficiência (*disability studies*) e a conceitualização de *capacitismo* – forma particular de marginalização das pessoas com deficiência –, o artigo investiga a ligação entre as ideias eugenistas e o surgimento de uma modalidade de educação destinada a essas pessoas, a educação especial. Nesse sentido, as ciências biomédicas, ao operarem uma separação entre normalidade e anormalidade ofereceram as bases necessárias para a distinção entre capazes e incapazes, tornando estes inferiores àqueles. Por sua vez, isso leva a pôr em questão as matrizes epistemológicas que subjazem tais distinções, considerando-as como participantes nos fundamentos do pensamento ocidental e, portanto, implicadas nos projetos políticos que desembocaram em segregação racial, social e desumanização de diferentes grupos.

Palavras-chave: Estudos sobre Deficiência. Capacitismo. Educação. Educação Especial.

Abstract

Taking as reference the field of disability studies and the conceptualization of *ableism* - a particular form of marginalization of people with disabilities - this article investigates the connection between eugenic ideas and the emergence of a modality of education aimed at these people: special education. In this sense, the biomedical sciences offered, by operating a separation between normality and abnormality, the necessary basis for the distinction between capable and incapable, making these inferior to those. In turn, this leads us to question the epistemological matrices that underlie such distinctions, considering them as participants in the foundations of Western thought and, therefore, implicated in the political projects that led to racial, social segregation and dehumanization of different groups.

Keywords: Disability Studies. Ableism. Education. Special Education.

> Artigo recebido em 31.04.2021 e aceito em 20.05.2021.

1. Introdução

Este artigo parte do entendimento de que a luta anticapacitista¹ responde a uma demanda improrrogável de parte da população, cujos direitos² mais básicos à participação social e ao reconhecimento são não apenas negados, como justificados pela produção de conhecimento em alguns campos do saber ocidental. Nesse sentido, a título de exemplo, o campo médico-psiquiátrico tem sido fortemente criticado, uma vez que a partir dele são produzidos diagnósticos e protocolos que historicamente validaram a exclusão de estudantes do sistema educacional regular. Não por acaso, um dos primeiros direitos a ser exigido pelo movimento político das pessoas com deficiência é o acesso à educação formal; a qual está na base da transmissão do legado científico, cultural e simbólico que confere ascensão e garantias sociais; bem como é fundamental para os processos de subjetivação e constituição psíquica que possibilitam uma vida adulta autônoma. Esse ponto mostra-se particularmente relevante em um país como o Brasil, onde as desigualdades são brutais o suficiente para se tornarem decisivas entre participação e enclausuramento, entre vida e morte.

O estudo das bases históricas e filosóficas da educação³ das pessoas com deficiência (bem como quaisquer sujeitos considerados *anormais* pelos padrões de inspiração biomédica), recebeu razoável atenção durante as últimas décadas no cenário brasileiro de pesquisa. Sobretudo, se levarmos em consideração o período posterior ao advento das alterações legais e políticas que objetivam implementação de processos inclusivos e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. O próprio texto da *Política Nacional de Educação Especial na*

¹ O *anticapacitismo* refere a atuação social e política que tem por objetivo promover, implementar e garantir direitos humanos e justiça social às pessoas com deficiência. O *capacitismo*, por sua vez, é a expressão que vem sendo usada nas últimas décadas para designar a discriminação estrutural às pessoas com deficiência. Enquanto conceito fundamental para entender a opressão sofrida por esse grupo, será explorado mais adiante neste texto.

² No debate contemporâneo no campo da filosofia política, a luta por direitos em sua relação com o estabelecimento da democracia tem papel fundamental. Nesse sentido, os trabalhos de Claude Lefort (e.g. *Pensando o político: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade*, 1991) e Marilena Chauí (e.g. *Democracia e sociedade autoritária*, 2012) nos são caros em sua defesa da ideia de legitimidade do conflito em espaços democráticos. Não iremos explorar esse assunto ao longo do artigo, porém.

³ Designada historicamente, com o nome de “educação especial”, o que já indica seu caráter de exceção, exclusivo.

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), inicia pela recapitulação dos marcos históricos e normativos que evidenciam o viés excludente da trajetória de esforço intelectual e político destinado ao gerenciamento social de seu público-alvo.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.⁴

Essas características comuns referem-se a uma organização fundada sobre a dicotomia representada pelo par normalidade/anormalidade, o que, por sua vez estabeleceu o atendimento clínico-terapêutico como modelo de trabalho ancorado em diagnósticos e testes psicométricos; evidência da hegemonia de uma perspectiva biomédica normalizadora.

Patente está que os fundamentos das formas de conhecer que incidem sobre a caracterização e o destino desses sujeitos – pois definem políticas, e dificultam acessos – são nosso principal foco de análise neste artigo. Contudo, diferentemente do modo como já o abordamos em outros trabalhos⁵, postulamos a perspectiva dos estudos que buscam, na crítica às matrizes epistemológicas de tradição eurocêntrica, apontar os fundamentos do pensamento ocidental como implicados nos projetos políticos que desembocaram em segregação racial, social e desumanização de diferentes grupos; cujos indivíduos não correspondem à imagem que tinham de si aqueles que produziram o cânone que consolida esse

⁴ BRASIL. Ministério da Educação, *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008, p.1.

⁵ André Luís de Souza Lima e Carla Vasques, *Formas de conhecer em Educação Especial: mal-estar, discurso médico e vida ordinária na escola*, Revista Educação Especial, 2018.

André Luís de Souza Lima e Carla Vasques, *Epistemologias em jogo na educação especial*, Revista Educação Especial em Debate. 2018. André Luís de Souza Lima, Sônia Braun e Carla Vasques, *Normocentrismo tem remédio? Considerações anticapacitistas na escola*, In.: Ricardo Ceccim e Cláudia Freitas (Orgs.), *Fármacos, remédios, medicamentos: o que a educação tem com isso?*, 2021. Guilherme Mautone, André Luís de Souza Lima e Carla Vasques, *A Pergunta Esquecida: Linguagem, Alteridade e Sujeito na Educação Especial*, Revista Currículo sem Fronteiras, 2021, no prelo.

pensamento. Fixar como parâmetro tais estudos, ora chamados pós-coloniais e decoloniais, nos parece pertinente também por oferecer uma maneira de refletir conscienciosamente sobre a particular realidade brasileira no que diz respeito à exclusão de pessoas entendidas como com deficiência, anormais ou ineducáveis. Trata-se de dar consequência à pouco explorada percepção de que, nesse cenário, além de uma possível diferença mental ou física significativa, importa também a cor da pele, a origem geográfica e social, bem como o gênero de quem se descreve como diferente.

O sociólogo estadunidense nascido em Porto Rico, Ramón Grosfoguel, em uma palestra⁶ sobre métodos decoloniais, epistemologias do sul e filosofia fanoniana, chama atenção para a importância de alargar o cânone fundamental das formas de produzir pensamento, especialmente nas universidades periféricas ocidentalizadas. Uma vez que se fundamenta majoritariamente em obras escritas por homens de cinco países – a saber, Itália, França, Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos – esse atual arranjo de coisas oferece contribuições, no mínimo, limitadas, levando em consideração a diversidade não apenas geográfica, mas racial, sociocultural e nas relações de gênero dos fenômenos que pesquisamos. Naturalmente, em razão de nossa formação básica no cânone do pensamento ocidental, não é simples empreender tal mudança. Contudo, partilhamos do convencimento de que há uma progressiva abertura nesse sentido, e que tal esforço deve cada vez mais estar presente em nossas atividades de pesquisa e docência nas universidades brasileiras⁷.

2. Eugenia e educação

Carla Jatobá Ferreira⁸, em seu trabalho sobre a construção da ideia de anormalidade em Alfred Binet, expôs o panorama científico emergente do século XIX a partir do qual a psicologia europeia, particularmente na França,

⁶ Disponível em <https://youtu.be/-x68bK-4rN4>.

⁷ Divanize Carbonieri, *Pós-colonialidade e decolonialidade: rumos e trânsitos*, Revista Labirinto, 2016.

⁸ Carla Jatobá Ferreira, *Às sombras das escalas*, 2016.

engendrava estratégias pedagógicas com efeitos ainda hoje percebidos nos sistemas educacionais ocidentais. Naquele momento, todas as crianças que frequentavam a escola foram classificadas pelas escalas de medida de inteligência criadas por Binet, as quais vieram a ser ordinariamente conhecidas como testes de QI. Com foco em previsão, quantificação, classificação e mensuração, e em conformidade com os ideais de cientificidade vigentes, a psicométrica passou a ser o principal instrumento para a determinação de quais crianças iriam ocupar as instituições e classes especiais do sistema de ensino francês. Esse processo foi possível apenas na medida em que a psicologia, que antes figurava como disciplina das humanidades, um campo particular da filosofia, transformou suas bases teóricas. A partir dessa mudança, foi possível instituir a ideia de anormalidade escolar no mesmo sentido daquelas ciências então tomadas como exemplares; nesse caso, a fisiologia. Tendo assegurado a cientificidade das escalas pelos mesmos critérios experimentais, não fazia mais sentido perguntar-se sobre a correção moral de práticas degradantes e perceptivelmente inferiorizantes. A justificativa para a segregação e a desumanização estava estabelecida pelo fim que o discurso científico afiançava. Ainda que, ironicamente, o próprio Binet afirmasse que caso as crianças anormais não pudessem ser identificadas por essas escalas, ficariam confundidas com as demais, sem que seus professores notassem sua anormalidade⁹. Protegidas por um ancoramento no discurso científico, as avaliações psicométricas engendraram e validaram de um sistema que passou a decidir quem iria ou não ter acesso à Educação.

As escalas de inteligência foram igualmente marcantes na educação brasileira, produzindo a normalização da separação entre estudantes, priorizando certas habilidades acadêmicas e a formação de turmas de acordo com padrões preestabelecidos. Isso foi possível a partir do fortalecimento de uma ideia de superioridade de uns em relação a outros, naturalizada pela existência de um modelo biomédico para as questões de aprendizagem que autorizou um maior

⁹ *Idem.*

investimento naqueles que apresentassem o que era entendido como “vantagem intelectual”.¹⁰

Segundo Eloisa Barcellos de Lima, esses procedimentos revelam uma concordância

[...] com as medidas assemelhadas à proposta Galtoniana, de separar “os fortes” dos “fracos” e intensificar esforços no tipo mais promissor, ou seja, investir nos “bem-dotados” de inteligência. Com isso, pode-se dizer que é chegado o tempo da supremacia do sujeito bem-nascido biologicamente, agora sob respaldo da psicologia e submissão da pedagogia. Quem avaliava os estudantes eram os médicos e os psicólogos, auxiliados pelos pedagogos, cuja educação orientada, se daria pelos professores. A Educação nasce sob o poder determinista da biologia, pelo diagnóstico e prognóstico da saúde mental, cujo papel na educação é cumprir protocolos indicados pelo saber da ciência experimental.¹¹

Para chegar a essa associação, precisamos lembrar que Francis Galton, formulador da eugenia, se propôs a explicar os fundamentos da hereditariedade humana a partir da recepção da obra de seu primo, Charles Darwin, na qual este atribuía ao mecanismo de *seleção natural* a transmissão de características que, na natureza, permitia a sobrevivência e a reprodução dos indivíduos mais bem adaptados ao meio em cada uma das espécies de plantas e animais. No limite, a teoria de Darwin dava conta de explicar o surgimento de variações dentro de uma mesma espécie, derivando daí o conceito de raça, e a própria emergência de novas espécies ao longo do processo evolutivo da vida na Terra. Disso se depreendeu que grupos de indivíduos de uma mesma espécie compartilhando características desejáveis que os identificavam com uma raça, poderiam ser considerados superiores a outros, de outra raça, com características percebidas como menos desejáveis. Apoiada nisso, a eugenia de Galton propunha dominar instrumentalmente e conduzir o processo de seleção das características humanas, ao modo como faziam agricultores e pecuaristas no manejo de suas produções, encontrando os portadores das melhores características e estimulando sua

¹⁰ Eloisa Barcellos Lima, Simone de Mamann Ferreira e Paula Helena Lopes, *Influências da Eugenia na Legislação Educacional Brasileira: as produções capacitistas na educação especial*. In: Marivete Gesser, Geisa Böck, Paula Helena Lopes, *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*, 2020, p. 177.

¹¹ Eloisa Barcellos de Lima, *Eugenia: Uma herança de supremacia da ciência médica e biológica sobre a legislação brasileira à educação especial na primeira metade do século XX*, UNTREF/AR, p. 156.

reprodução, bem como *identificando e isolando* dos demais aqueles que apresentavam as características indesejadas, entendidas como degenerescências, e que, portanto, não deveriam remanescer.¹²

O aporte das ideias de Francis Galton no Brasil foi determinante nos caminhos que estabeleceram a Educação Especial, pois os mentores da eugenia arregimentaram muitos adeptos na comunidade científica brasileira em favor de uma agenda que investiu sobre os propósitos da Educação em suas etapas de regulamentação.¹³ Como exemplo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENs) de 1961 e 1971 consolidaram o termo *excepcionais* para designar esses sujeitos da educação; o termo *alienado*, por sua vez, ficou reservado para os tutelados ou internados em instituições de saúde.

Encontrando terreno fértil entre grupos de cientistas ocupados com uma noção de hereditariedade condições de desenvolvimento e possibilidades de progressos sociais por meio da seleção dos mais capazes, fica evidente que as avaliações psicométricas estiveram inegavelmente ligadas às ideias eugenistas chegadas ao Brasil nas primeiras décadas do século XX.

A Educação Especial foi diretamente influenciada pelo pensamento eugênico e pela supremacia do modelo médico e biológico, em que os governantes que estavam à frente da Educação como um todo, identificaram-se e aderiram ao Movimento de Ordem e Progresso, com um posicionamento diligente, adotando nomenclaturas e posturas de tais conceitos científicos. A credibilidade na ciência, somada aos estilos de pensamento sociológico, favoráveis à superioridade humana de alguns, baseada em critérios marcados por justificativas de sobrevivência/subsistência, sociedade ideal e normalidade, produziram uma cultura capacitista. Cultura esta que se fortaleceu com a modernidade e consolidou-se como natural a partir do século XX, já no período contemporâneo.¹⁴

Essas observações nos levam de volta à crucial objeção ao modelo biomédico da deficiência. Na compreensão exclusivamente biomédica, a ideia de deficiência é determinada pela presença de uma *lesão* ou anormalidade inata, a

¹² Francis Galton, *Essays in Eugenics*, 1909. Gustavo da Silva Kern, *Educar é eugenzar: racialismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940)*, UFRGS, 2016.

¹³ Eloisa Barcellos Lima, Simone de Mamann Ferreira e Paula Helena Lopes, *Influências da Eugenia na Legislação Educacional Brasileira: as produções capacitistas na educação especial*. In: Marivete Gesser, Geisa Böck, Paula Helena Lopes, *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*, 2020.

¹⁴ *Idem*, p. 170.

qual, por sua vez, é indicada pela diferença (significativa) estatística. Entende-se, sob essa perspectiva, a deficiência como localizada no corpo e intrínseca, portanto, ao sujeito daquele corpo. A atenção recebida pela deficiência na concepção biomédica circunscreve-se a ações médicas, terapêuticas, com foco na reabilitação à normalidade. Por consequência, o que é oferecido às pessoas com deficiência fica limitado a técnicas de intervenção em seus corpos a partir de uma categorização das lesões e diferenças, o que corresponde a cada um dos diagnósticos médicos. A deficiência, nessa perspectiva, é entendida como uma consequência da lesão conforme o seu tipo.¹⁵

No campo das humanidades, por sua vez, o tema da deficiência começou a provocar interesse durante a década de 1970. Acadêmicos e outros estudiosos das áreas de história e sociologia, que eram pessoas com deficiência física, perceberam no contexto de militância política, a relação de sua condição com uma opressão sistemática estabelecida em um ambiente social hostil à diversidade física. A partir daí, eles passaram a questionar a hegemonia médica na compreensão da deficiência, modificando a perspectiva em que ela parecia restrita individualmente a cada pessoa com uma lesão. Era preciso inscrever a existência de pessoas com deficiência no tecido coletivo e político. Nesse contexto, suas demandas passaram a ser percebidas como questão de justiça social e direitos humanos¹⁶.

Há, nesse movimento, uma inversão perspectiva na consideração daqueles apresentam uma característica que os torna significativamente diferentes ou estigmatizados. Surgindo daí o que se consagrou como o *modelo social da deficiência*, sendo descrito e estudado por sucessivas gerações de teóricos desde então. Nas palavras da antropóloga Débora Diniz,

O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado. [...] Assim, as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas, especialmente, na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia os deficientes. Ao

¹⁵ Gary L. Albrecht, *Encyclopedia of Disability*, 2006.

¹⁶ Michael Oliver, *The Politics of Disablement*, 1990.

afirmar que a resposta para a segregação e para a opressão estava na política e na sociologia, os teóricos do modelo social não recusavam os benefícios dos avanços biomédicos para o tratamento do corpo com lesões. A ideia era simplesmente ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência.¹⁷

A emergência do *modelo social*, portanto, é uma importante contraposição à hegemonia biomédica nesse campo. Contemporaneamente trabalho dos precursores na teorização desse modelo tem sido revisitado, produzindo novos entendimentos ao aproximar-se de discussões que avançam em áreas como estudos culturais e feminismo.

Essa discussão é pouco abordada nos documentos legais e na condução de práticas educativas, porém está elementarmente ligada às concepções sobre o que, afinal, é a deficiência. Em vez de avançar nesse debate, persiste a noção de que a condição de deficiência é uma tragédia pessoal, desvinculada das questões estruturais, referendada na lógica das tipologias e sustentada pelos manuais médico-psiquiátricos, o que, por fim, naturaliza um processo social ativo de exclusão.

3. Capacitismo e educação

Ratificamos aqui nosso apoio e compromisso com as conquistas expressivas advindas das políticas educacionais inclusivas das últimas décadas no Brasil. Dentre elas, a ampliação do número de matrículas e do tempo de permanência em sala de aula para estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino.

Em 2016, havia 967.895 alunos com deficiência matriculados na educação básica brasileira. Destes, 793.038 (81,93%) estavam no sistema regular de ensino e 174.857 (18,06%) estavam na modalidade substitutiva, classes ou instituições especiais. [...] Mesmo sem haver a universalização do acesso, conforme indicado anteriormente, os dados apresentados [...] mostram o aumento significativo de alunos com deficiência na modalidade regular de ensino quando comparados a estudos anteriores.¹⁸

¹⁷ Débora Diniz, *O que é deficiência?*, 2007, p. 18-19.

¹⁸ Silvia Márcia Ferreira Meletti, *Indicadores sociais, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. In: José Geraldo da Silva Bueno et al. *A produção do conhecimento no campo da educação especial*, 2015, p. 308.

No entanto, compreende-se ser necessário um esforço adicional para manter a progressão dessas conquistas e promover a conclusão dos períodos, anos e ciclos, cientes que estamos das barreiras preestabelecidas na estrutura social, fortalecidas pela preeminência do mito da normalidade. Sempre inacabada, essa construção requer atenta vigilância política e epistemológica. Há, invariavelmente, o risco de retrocessos, de naturalização das desigualdades sociais, de violências de todos os tipos¹⁹.

Sendo uma forma de opressão sistemática às pessoas com deficiência e, embora ainda pouco apontada, amplamente presente em nossa cultura, o capacitismo apresenta-se de maneira estrutural. Fiona Campell (2001), uma das precursoras da área, descreve o conceito como “uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de *self* e de corpo (padrão corporal), o qual é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é considerada um estado diminuído do ser humano.”²⁰. Isso significa dizer que a cultura entende a ausência de deficiência como correspondente a certo modelo de corpo e de mente produzido a partir de uma idealização da espécie como um todo. Trata-se de uma generalização que se traduz em uma expectativa em relação aos comportamentos, modos e capacidades. Socialmente, essa expectativa resulta em uma discriminação que promove tratamento desigual em decorrência da presunção de ausência de deficiência ou necessidade de normatização daqueles que ocupam espaços públicos. A plena possibilidade de participação é tomada como compulsória e, quando não se realiza, individualizada em forma de tragédia, azar ou culpa. Esse processo de individualização, por sua vez, como já indicamos ao falar sobre o *modelo social da deficiência*, oculta os contextos materiais que, na relação com corpos ou mentes que diferem mesmo qualitativamente do ideal,

¹⁹ Haja vista as investidas do contingente da *necropolítica* (Achille Mbembe, *Necropolítica*, 2018) que hoje infesta abundantemente as instâncias de poder legislativo e executivo no Brasil, tendo resultado, por exemplo na tentativa de sepultamento do aparato político-jurídico que ainda sustenta os esforços inclusivos na educação. Referimo-nos aqui ao decreto 10.502 de 2020, já suspenso por ação direta de inconstitucionalidade, que tinha por intuito reinstaurar a prevalência dos espaços segregados como destino educacional para estudantes com deficiência e transtornos mentais.

²⁰ Fiona Campbell, *Contours of ableism: the production of disabilities and abledness*, 2001, p. 42, tradução nossa.

impõem barreiras ao acesso dos sujeitos desses corpos. Um dos exemplos mais básicos em que se pode pensar é o dos desenhos arquitetônicos que ignoram que nem todas as pessoas podem subir escadas ou abrir certos tipos de porta. É possível, no entanto, conceber um mundo em que todas as mudanças de nível em construções humanas fossem acessadas por rampas ou elevadores, uma vez que elas podem ser usadas por muitas mais pessoas. É a estruturação capacitista que nos leva a não produzir o mundo desse modo. Assim que extrapolamos essa análise, podemos perceber que barreiras capacitistas, assim como outras formas de discriminação, como o racismo, a misoginia e a LGBTfobia, estão presentes em todas as formas de produzir o mundo em nossa cultura. Dentre elas, a educação segregada em espaços ditos “especiais”, é uma de suas apresentações.

Nesse sentido, o trabalho de Pfeiffer²¹, apresenta uma consideração importante das bases epistemológicas dos estudos sobre deficiência a partir de um exame do pensamento ocidental, evidenciando que a educação especial tem sua origem vinculada a um modelo de conhecimento sobre a deficiência baseado no déficit. Uma vez que alguém seja identificado com um déficit, o objetivo passa a ser “corrigir” a deficiência para equiparar essa pessoa a alguém “normal”. Contudo, ele argumenta, a não há deficiência ou anormalidade intrínseca a alguém, uma vez que essas atribuições são julgamentos de valor baseados em perspectiva. Estaríamos julgando, nesse caso, valorativamente variações biológicas que estão dentro das possibilidades de ser humano como mais ou menos aceitáveis.

Deficiência se refere a um julgamento de valor de que algo não está sendo feito de uma certa maneira aceitável. Assim como raça não é um termo biológico legítimo e não tem uma definição “científica”, deficiência não tem uma definição “científica” ou mesmo uma definição comumente aceita. A deficiência não se baseia no funcionamento, normalidade ou condição de saúde, mas em julgamentos de valor relativos ao funcionamento, à normalidade e à saúde.²²

Pela classificação das pessoas com deficiência como anormais, tais julgamentos são usados para justificar as desvantagens que pessoas com

²¹ David Pfeiffer, *The Philosophical Foundations of Disability Studies*. Disability Studies Quarterly, 2002.

²² *Idem*, p. 5, tradução nossa.

deficiência enfrentam. Em decorrência disso, a educação (especial) de pessoas com deficiência é frequentemente desqualificada, estereotipada e segregante. Constituindo, nessas condições, um exemplo de prática capacitista.

Plaisance²³ ao recapitular sob uma perspectiva histórico-linguística o desenvolvimento da educação especial, considera-a enquanto exemplo de representação em negativo²⁴ das pessoas com deficiência, o que está na base de ações medicalizadoras e normocêntricas ante um fenômeno constituído contextualmente por suas circunstâncias culturais, sociais e políticas. Historicamente, aqueles considerados anormais, diferentes ou mesmo ineducáveis frequentavam instituições separadas em classes ou estabelecimentos especiais. Tais instituições tinham por objetivo aproximar crianças e adolescentes com deficiência a um padrão considerado *normal* de desenvolvimento, de comportamento e de inserção na cultura.

[...] as instituições para pessoas deficientes, independentemente do tipo de deficiência, seguiram por muito tempo esse modelo de segregação e de isolamento. Em outras palavras, a representação das pessoas como “anormais” acarretou a necessidade de colocá-las em instituições também incomuns. Aprofunda-se essa análise, tomando o exemplo da Educação: nessa área, a atribuição de “especial” indica uma característica negativa das crianças implicadas e, ao mesmo tempo, define um lugar de educação (estabelecimento ou turma), ele próprio definido sob a égide do “especial”, como em um jogo de espelhos.²⁵

Conforme sugere o autor, a palavra *especial* contrai o peso das designações historicamente atribuídas àquelas pessoas percebidas como inerentemente obstaculizadas no que concerne à educação, ao trabalho e à vida cotidiana; obrigando a uma clivagem entre grupos e rotulando-as como aquelas para as quais são dirigidos espaços e serviços específicos e, portanto, reconhecimento diferenciado. Pelo mesmo percurso, o desgaste de expressões como *anormal*, *retardado*, *débil*, *incapaz*, *ineducável*, entre outras – levando em consideração o quanto já foram valorativamente neutras e hoje são pejorativas –, permite entender o contexto estigmatizante em que foram forjadas.

²³ Eric Plaisance, *Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas*, Educação, 2015.

²⁴ Uma alusão ao filme fotográfico. Como analogia indica que aquilo que se registra será revelado de forma negativa na imagem.

²⁵ *Idem*, p. 232.

Como os demais direitos sociais, aos quais se interpõem dificuldades de acesso (e de acessibilidade) a parcelas da população, a educação é atravessada pelas circunstâncias materiais da vida desses sujeitos. Assim, estudantes com deficiência ou outras condições que os classificam como público-alvo da educação especial, vivem essa condição a partir da relação entre suas características individuais e a forma como espaços públicos são concebidos e construídos. Desse entendimento emerge a ideia de acessibilidade como chave para a inclusão. Fazer parte, estar junto, requer boa vontade de quem propõe as ações, mas também a disponibilidade de recursos que, em certas condições, são até mesmo determinantes entre perceber-se ou não como alguém diferente dos demais. Portanto, postular a deficiência como questão de justiça social análoga àquela demandada por outros grupos que sofrem opressão social – tais como negros, mulheres, LGBTQIA+ e indígenas –, coaduna-se com o alerta que a pesquisadora Carla Biancha Angelucci²⁶ faz sobre a necessária vinculação do tema aos direitos humanos universais. “A escola é um possível e potente lugar de reocupação da esfera pública como esfera de humanização, a partir da experiência de coletividade. O trabalho de apropriação crítica dos bens culturais, realizado de maneira intencional e sistemática, é um direito social universal.”²⁷ Uma vez que o direito à educação de qualquer pessoa seja questionado, atacado ou mesmo negociado, abrem-se possibilidades para o reavivamento de atitudes reacionárias cujo intuito é manter a configuração social tradicional e seus padrões normocêntricos de humanidade. Nesses termos, a demanda por educação ressignifica-se como a ratificação da coletividade e contestação dos fundamentos da segregação, não como necessidade individual de reabilitação de sujeitos vivendo em corpos classificados como anormais.

²⁶ Carla Biancha Angelucci, *Medicalização das diferenças funcionais: continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos*, Nuances: estudos sobre educação, 2014.

²⁷ Carla Biancha Angelucci, *A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial*, ANPED, 2015. p.5.

4. Insights decoloniais

Em nossa prática docente com a formação inicial de educadoras e educadores inclusivos, dois estudantes guaranis de graduação pareciam, em princípio, não compreender o que se dizia quando indagados sobre a presença da deficiência ou de crianças com dificuldades de aprendizagem nas aldeias ou em suas comunidades. Após certa insistência, responderam que não havia tal coisa entre os guaranis. “*Todos os males vieram com os brancos*” ensinou o pajé referido pela estudante indígena de pedagogia. De que modo poderíamos entender essa sentença? É biologicamente possível que nunca tenham nascido crianças indígenas com atributos diferentes dos demais, ou, propriamente, lesões congênicas manifestas? Nenhuma diferença física significativa o suficiente para ser percebida? Não teria nunca um corpo indígena passado por uma situação, material e acidental, depois da qual passou a apresentar uma lesão em seu corpo com a qual antes não vivia?

Ao definir a constituição da deficiência como tragédia pessoal, distância entre normal e o patológico, o pensamento ocidental, no que tange à preeminência do discurso científico de cepa biomédica, deixa de perceber aquilo que produz como resultante de uma forma de pensamento e estabelece socialmente o que entende por universal. Contudo, deixa de perceber em que sentido produz exclusão e atribui as causas da exclusão à Natureza.

Talvez – e esta é uma consideração para ser retomada e desenvolvida em outro trabalho – formas não ocidentais, fora da matriz epistemológica que engendrou a relação entre *diferença*, *anormalidade* e *superioridade* genética, tornem possível evidenciar com mais força o caráter contextual, desligada de uma essencialidade biológica, de algo como a *deficiência*. Isso não exige, como já dissemos, que se negue a materialidade de uma lesão física ou diferença mental significativa, apenas sugere que elas podem não ser preponderantes no destino social de um sujeito. Se a ideia de deficiência como a conhecemos puder ser tomada como socialmente engendrada por tal matriz epistemológica, poderíamos, então concebê-la, de fato, como *coisa de branco*? A estudante guarani de pedagogia do relato acima, manifestava muita dificuldade em

compreender o conceito de educação inclusiva ou a ideia de necessidades educativas especiais, embora fosse muito fluente na língua portuguesa e apresentasse bom desempenho acadêmico em outros assuntos. A hipótese a ser investigada é a de que estaria na base dessa incompreensão uma outra noção de organização social, natureza e, mesmo, cosmologia.

Levando em consideração a contrapartida reflexiva proposta pelo pensador indígena Ailton Krenak, a natureza precisa ser percebida como coisa viva, em relação direta com os seres humanos, que dela fazem parte. Contudo, ele estranha:

Muita gente afirma que o que nos distingue de outros seres é a linguagem. O fato de falarmos, termos discernimento e criarmos relações sociais. Ora, se a principal marca dos seres humanos é se distinguir do resto da vida terrestre, isso nos aproxima mais da ficção científica que defende que os humanos que estão habitando a Terra não são daqui. [...] Isso me fez pensar que os gregos, em algum momento, começaram a perceber a Terra como um mecanismo e achei apavorante.²⁸

Na negação de uma diferenciação em relação à natureza e da imagem da Terra como um mecanismo parecem estar já estabelecidas formas de perceber o mundo fundamentalmente distintas das que contribuíram para a constituição das formas de conhecer ocidentais. Para Krenak, uma fome²⁹ exploradora e coisificadora da Natureza está levando à aniquilação de todos nós, brancos e não brancos. Essa fome ou ímpeto está fundamentada em princípios de entendimento do mundo que produzem coisas como a cultura de separação, de que falávamos há pouco, cujo efeito é manter reservado o poder e o gozo dos bens materiais apenas para alguns. Esses alguns, não coincidentemente, são justamente aqueles cujos corpos e mentes identificam-se com o que se descreve como *normalidade*.

5. Últimas considerações

Buscamos, ao longo das páginas precedentes, apresentar as fundamentações e contextos que nos permitem considerar criticamente as

²⁸ Ailton Krenak, *A vida não é útil*, 2020, p. 56-57.

²⁹ Davi Kopenawa, por sua vez, em *A queda do céu* (2015), refere-se aos brancos que exploram as terras da floresta e a destroem em busca de madeira e minérios como “os comedores de terra”.

concepções de deficiência e suas consequências, em termos de acesso a direitos fundamentais, para uma parcela da população que tem sua exclusão constantemente banalizada. A preeminência da perspectiva biomédica sobre o assunto definiu a criação de uma modalidade educacional historicamente destinada às pessoas classificadas como incapazes, tornando-se, ela mesma, uma prática capacitista de inspiração eugênica.

Por outro lado, a emergência do modelo social de deficiência, das contribuições feministas e da associação da luta anticapacitista aos movimentos *queer* e antirracistas, faz perceber a deficiência enquanto imposição de barreiras sociais (físicas, políticas e atitudinais) aos corpos indesejados na escola, obstaculizados em seu reconhecimento social e possibilidades de emancipação.

Evocamos, na etapa final do texto, algumas possibilidades de encaminhamento da questão da deficiência a partir de reflexões que tiveram origem na prática docente e ensejaram uma perspectiva crítica decolonial sobre o assunto. Todavia, estiveram fora do escopo deste trabalho, especificamente por motivos de enfoque e espaço, mas também, por ora, em virtude de nosso alcance, o aprofundamento de hipóteses aventadas pelo advento dessa crítica, bem como o oferecimento à apreciação de uma linha de trabalho com a efetiva pretensão de competir com as atuais formas de conceitualizar a deficiência. Desse modo, este artigo cumpre um propósito preambular, uma vez que se constitui como resultante de um esforço de aproximação desse assunto. Iremos nos contentar, neste momento, se este trabalho puder auxiliar na associação do debate sobre deficiência, capacitismo e educação às situações ordinárias da escolarização em contextos brasileiros.

Referências

ALBRECHT, G. L. *Encyclopedia of Disability*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006.

ANGELUCCI, C. B. *Medicalização das diferenças funcionais: continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos*. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, 25, n. 1, jan-abr 2014. 116-134. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2745>. Acesso em: 18 agosto 2020.

ANGELUCCI, C. B. *A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Rio de Janeiro. 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

CAMPBELL, F. K. *Contours of ableism: the production of disabilities and abledness*. London: Palgrave Macmillan, 2009. ISBN ISBN-13: 978-0-230-57928-6.

CARBONIERI, D. *Pós-colonialidade e decolonialidade: rumos e trânsitos*. Revista Labirinto, Boa Vista, 24, n. 1, jan-jun 2016. 280-300. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/1746>. Acesso em: 4 abril 2021.

CLÍMACO, J. C. *Direitos humanos, invisibilidade e educação especial*. SER Social, 12, n. 27, 1º julho 2010. 214-232. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12720. Acesso em: 10 janeiro 2021.

GALTON, F. *Essays in Eugenics*. London: The Eugenics Education Society, 1909.

GALVÃO, I.; BANKS-LEITE, L. *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

KERN, G. D. S. *Educar é eugenizar: racialismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940)*. Tese (doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, A. L. D. S.; BRAUN, S. M. A. H.; VASQUES, C. K. *Normocentrismo tem remédio? Considerações anticapacitistas na escola*. In CECCIM, R. B.; FREITAS, C. R. D. *Fármacos, remédios, medicamentos: o que a educação tem com isso?* Porto Alegre: Editora Rede Unida, v. 1, 2021. No prelo.

LIMA, A. L. D. S.; VASQUES, C. K. *Epistemologias em jogo na educação especial. Educação especial em debate*, Vitória, 2, n. 5, 09 agosto 2018. 60-76. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/20982>. Acesso em: 10 janeiro 2020.

LIMA, A. L. D. S.; VASQUES, C. K. *Formas de conhecer em Educação Especial: mal-estar, discurso médico e vida ordinária na escola*. Revista Educação Especial, Santa Maria, jul/set 2018. 617-630. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30118/pdf>. Acesso em: 4 abril 2021.

LIMA, E. B.; FERREIRA, S. D. M.; LOPES, P. H. *Influências da Eugenia na Legislação Educacional Brasileira: as produções capacitistas na educação especial*. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 165-188. ISBN 978-65-5868-468-8.

MBEMBE, A. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELETTI, S. M. F. *Indicadores sociais, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. In: BUENO, J. G. S., et al. *A produção do*

conhecimento no campo da educação especial. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018. Cap. 9, p. 286-319. ISBN ISBN 978-85-8203-111-7.

MELLETTI, S. M. F. *Indicadores sociais, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. In: BUENO, J. G. S., et al. *A produção do conhecimento no campo da educação especial*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018. Cap. 9, p. 286-319.

OLIVER, M. *The politics of disablement*. London: MacMillan, 1990. ISBN ISBN 978-1-349-20895-1.

PFEIFFER, D. *The Philosophical Foundations of Disability Studies*. *Disability Studies Quarterly*, 22, n. 2, spring 2002. 3-23. Disponível em: <https://dsq-sds.org/article/view/341/429>. Acesso em: 5 outubro 2020.

PLAISANCE, E. *Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas*. *Educação*, Porto Alegre, 38, n. 2, 10 nov 2015. 230-238. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20049>. Acesso em: 30 janeiro 2020.

Referência para citação deste artigo

LIMA, André Luís de Souza. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, volume 3, número 1, p. 2 – 20, maio de 2021.