

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ LUÍS DE SOUZA LIMA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL, CONHECIMENTO E CAPACITISMO:
A PERSISTÊNCIA DA EXCLUSÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

**PORTO ALEGRE
2022**

André Luís de Souza Lima

EDUCAÇÃO ESPECIAL, CONHECIMENTO E CAPACITISMO:
a persistência da exclusão no Brasil Contemporâneo

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação como requisito parcial para
a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla
Karnoppi Vasques

PORTO ALEGRE

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Lima, André Luís de Souza Lima
EDUCAÇÃO ESPECIAL, CONHECIMENTO E CAPACITISMO: A
PERSISTÊNCIA DA EXCLUSÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO /
André Luís de Souza Lima Lima. -- 2022.
110 f.
Orientadora: Carla K. Vasques Vasques.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação especial. 2. Conhecimento. 3. Estudos
da deficiência. 4. Filosofia da educação. 5.
Decolonialidade. I. Vasques, Carla K. Vasques, orient.
II. Título.

André Luís de Souza Lima

EDUCAÇÃO ESPECIAL, CONHECIMENTO E CAPACITISMO:
a persistência da exclusão no Brasil Contemporâneo

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação como requisito parcial para
a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Aprovada em:

Profa. Dra. Carla K. Vasques – Orientadora

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – UFRGS

Profa. Dra. Simone Bicca Charczuk – UFRGS

Profa. Dra. Luciane Pandini Simiano – UNISUL

Pra ti, mãe.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao contribuinte. Este trabalho foi possível apenas com o financiamento por meio de acesso a bolsa de pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, à Faculdade de Educação e ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC).

À minha orientadora, Carla Vasques, por ser sempre a primeira a saber, antes de mim; por ler o que ainda precisa ser escrito. Por fazer da academia um lugar onde é preciso estar sem deixar de existir.

Ao meu marido, Arthur, que soube esperar, insistir e ficar até quando eu não sabia que precisava. Que quando não soube, aprendeu e insistiu ainda mais. Eu sou agora porque ele soube ser. Veja aonde nós chegamos!

A meu amigo Guilherme Mautone, irmão da vida acadêmica e boêmia, meu emblema intelectual. Um amigo cujo coração sustenta minhas profundidades e tolices.

A meus irmãos, Luana e Eliézer, por aconchegarem em mim o que é igual desde o berço e saudar aquilo em que diferimos ao crescer.

À minha bruxa-madrinha, vó Alícia, por me transmitir o respeito por tudo o que a cabeça engendra com propósito e as mãos fazem com diligência e cuidado.

A meus filhos, recém-chegados, Dheimis e Wesley, pela fome de vida que não pede desculpas.

Ao cálice de vinho espumante das ciganas.

À espada de Ogum descansando em sua bainha de prata.

Ao sonho de minhas ancestrais.



Ricardo Stuckert, 2022.

Descrição da imagem: Em primeiro plano, um homem indígena usando cocar aparece no alto de um mastro com a bandeira do Brasil. Ele está de costas ao observador, com o braço levantado e o punho em riste, em um gesto de luta. À frente dele, portanto, ao fundo da imagem, está o céu azul da cidade de Brasília e o prédio do Congresso Nacional, com sua arquitetura peculiar. Abaixo dele, na base do mastro da bandeira, aparecem várias e indistintas pessoas repetindo o mesmo gesto com o punho ou segurando maracás (instrumento indígena similar a um chocalho), outros são jornalistas fotografando ou filmando a ação.

Caboclo não tem caminho para caminhar

Caminha por cima da folha

Debaixo da folha

Em todo lugar

(Ponto de caboclos, tradição da Umbanda)

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	12
RESUMEN	14
1 INTRODUÇÃO	16
Cena 1 – Uma carta para Celina	28
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, DISCURSO MÉDICO E VIDA ORDINÁRIA NA ESCOLA: CONHECIMENTO E MAL-ESTAR DOCENTE.....	31
2.1 Introdução	31
2.2 Mal-estar e discurso médico na educação	33
2.3 A vida ordinária na escola	38
2.4 Considerações finais	43
Referências	45
Cena 2 – “Professor, qual é a proposta?”	48
3 NORMOCENTRISMO TEM REMÉDIO? CONSIDERAÇÕES ANTI-CAPACITISTAS NA ESCOLA.....	49
3.1 Introdução	49
3.2 Os anormais: a deficiência como déficit e desumanização	52
3.3 Normocentrismo e medicamentação em prol da saúde, força, inteligência e capacidade	54
3.4 O sujeito da educação anticapacitista é linguístico, político, histórico.....	57
3.5 Considerações finais	60
Referências	61
Cena 3 – Não há educação especial indígena	64
4 CAPACITISMO E EUGENIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	65
5.1 Introdução	66

5.2. Eugenia e educação.....	68
5.3 Capacitismo e educação	73
5.4 <i>Insights</i> decoloniais	77
5.5 Últimas considerações	79
Referências	80
Cena 4 – Manter a higiene	83
5 SUJEITO E INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	84
5.1 Introdução	84
5.2 O legado iluminista na educação especial	86
5.3 Situando o conceito de <i>desmodernismo</i>	88
5.4 Epistemologias do Sul na trilha da filosofia contemporânea da cognição ..	94
5.6 Considerações finais	98
Referências	99
6 Considerações finais	102
Referências	109

RESUMO

Esta tese tem como problema central a persistência da exclusão escolar, da injustiça social e do reconhecimento lesivo das pessoas com deficiência no Brasil contemporâneo. Trata-se de um estudo teórico cujo objetivo principal é investigar as formas de conhecer em educação especial. Em nosso entendimento, a desconsideração de questões epistemológicas relevantes, vinculadas as formas de conhecer, tem, além de efeitos na abrangência do cognoscível sobre o histórico, o social, o político e o subjetivo, efeitos éticos no modo de relacionar-se com aqueles sobre os quais os discursos sobre as deficiências e as possibilidades de escolarizar são proferidos. Para perfazer esse argumento, apresentamos quatro ensaios filosóficos que se articulam no alcance do objetivo proposto. No primeiro deles, abordamos a preeminência do discurso médico na educação especial como fonte de mal-estar docente e gerador de uma sensação de despreparo ante estudantes com impasses em sua aprendizagem. Nesse contexto, a retomada de um contato com a vida ordinária da escola parece potente para resgatar sentidos do ensinar e do aprender que se perderam nos processos de objetificação do sujeito da educação especial perpetrado a partir de uma perspectiva biomédica sobre a deficiência. No segundo, retomamos o tema das diferentes concepções de deficiência por meio da análise do fenômeno da medicalização. Para tanto, evocamos o conceito de capacitismo, forma estrutural de discriminação e reconhecimento lesivo, que afeta particularmente as pessoas com deficiência. Percebeu-se, então, o controle medicamentoso das mentes e corpos como decorrentes de uma base epistemológica que sustenta a autoridade médica em sobreposição a questões de ordem cultural, subjetiva, política e econômica. Esse cenário torna urgente uma recepção ampliada das teorias ligadas à construção de um modelo social da deficiência como alternativa que viabiliza as demandas das pessoas com deficiência em termos de direitos humanos e justiça social. O terceiro persiste no tema das bases epistemológicas das concepções de deficiência em jogo e radicaliza a necessidade de atenção a demandas da luta anticapacitista. Para tanto, analisamos aproximações entre as bases do conhecimento que levaram à constituição das noções de normalidade e anormalidade, sobre as quais se assenta o modelo biomédico da deficiência, e outras formas de segregação social que surgiram no contexto europeu e vicejaram nas ex-colônias abaixo do Equador. Os indícios nos evidenciam uma ampla recepção de ideias eugenistas na constituição da educação especial brasileira enquanto área e modalidade de atendimento, levando-nos a questionar a possibilidade de conciliação entre um projeto que não revisita tais origens e um ideal de inclusão. Nesse contexto, a abertura a formas de conceber a deficiência a partir de novas bases de pensamento emerge como ainda mais fundamental e figura cada vez mais longe do eixo ocidental e europeizado da produção de conhecimento. O quarto apresenta-se com a missão de aprofundar a pergunta pela justificação filosófica das epistemologias da educação especial, encaminhando a questão em termos da noção de subjetividade envolvida na construção de conhecimento desse campo. A educação especial tem estendido uma concepção de sujeito que é dependente de teses modernas de cepa iluministas, as quais não encontram mais esteio na contraposição às justificadas críticas a suas práticas e instituições. É preciso considerar um sujeito de conhecimento que não esteja alheio às idiosincrasias da existência ligada a

contextos socialmente subalternos, colonizados e disciplinados por um regime de padrões do qual não participa. Nesse ponto, a atenção às perspectivas decoloniais da produção do conhecimento, bem como a análise interseccional das opressões sociais parecem potentes para nos ajudar a oferecer uma possibilidade de educação às pessoas com deficiência que não persista na exclusão de suas particularidades existenciais e, por consequência, na impossibilidade de efetivação da justiça social.

Palavras-chave: Educação especial. Conhecimento. Estudos da deficiência. Filosofia da educação. Decolonialidade.

ABSTRACT

This thesis central problem is the persistence of school exclusion, social injustice and harmful recognition of people with disabilities in contemporary Brazil. It is a theoretical study whose main objective is to investigate the forms of knowing in special education. In our understanding, the disregard of relevant epistemological issues, linked to these forms of knowing (besides its effects on the scope of the knowable on the historical, the social, the political and the subjective) also has ethical effects on the way of relating to those about whom the speeches about disabilities and the possibilities of schooling are made. To make this argument, we present four philosophical essays that are articulated to reach the proposed goal. In the first one, we address the preeminence of the medical discourse in special education as a source of teachers' uneasiness and as a generator of a feeling of unpreparedness in the face of students with learning impasses. In this context, the resumption of a contact with the ordinary life of the school seems powerful to rescue meanings of teaching and learning that were lost in the objectification processes of the subject of special education perpetrated from a biomedical perspective on disability. In the second, we resume the theme of the different conceptions of disability through the analysis of the phenomenon of medicalization. To this end, we evoked the concept of ableism, a structural form of discrimination and harmful recognition, which particularly affects people with disabilities. We perceived the medical control of minds and bodies as arising from an epistemological base that sustains medical authority over cultural, subjective, political, and economic issues. This scenario makes urgent an expanded reception of theories linked to the construction of a social model of disability as an alternative that enables the demands of people with disabilities in terms of human rights and social justice. The third, persists in the theme of the epistemological bases of the conceptions of disability at stake and radicalizes the need for attention to the demands of the anti-ableist struggle. To this end, we analyze approximations between the bases of knowledge that led to the constitution of the notions of normality and abnormality, on which the biomedical model of disability is based, and other forms of social segregation that emerged in the European context and flourished in the former colonies below the Equator. The evidence shows us a wide reception of eugenicist ideas in the constitution of Brazilian special education as an area and modality of care, leading us to question the possibility of reconciliation between a project that does not revisit such origins and an ideal of inclusion. In this context, the openness to ways of conceiving disability from new bases of thought emerges as even more fundamental and appears increasingly far from the Western and Europeanized axis of knowledge production. The fourth, presents itself with the mission of deepening the question of the philosophical justification of special education epistemologies, addressing the question in terms of the notion of subjectivity involved in the construction of knowledge in this field. Special education has extended a conception of subject that is dependent on modern theses of Enlightenment strain, which no longer find support in the opposition to the justified criticism of its practices and institutions. It is necessary to consider a subject of knowledge that is not alien to the idiosyncrasies of existence linked to socially subaltern contexts, colonized and disciplined by a regime of standards in which it does not participate. At this point, the attention to decolonial perspectives of knowledge production, as well as the intersectional analysis of social

oppressions, seem potent to help us offer a possibility of education to people with disabilities that does not persist in the exclusion of their existential particularities and, consequently, in the impossibility of the effectuation of social justice.

Keywords: Special education. Knowledge. Disability Studies. Philosophy of education. Decolonialism

RESUMEN

Esta tesis tiene como problema central la persistencia de la exclusión escolar, la injusticia social y el reconocimiento perjudicial de las personas con discapacidad en el Brasil contemporáneo. Se trata de un estudio teórico cuyo objetivo principal es investigar las formas de conocimiento en la educación especial. A nuestro entender, el desconocimiento de cuestiones epistemológicas relevantes, vinculadas a los modos de conocer, tiene, además de los efectos sobre el alcance de lo conocible en lo histórico, lo social, lo político y lo subjetivo, efectos éticos sobre el modo de relacionarse con aquellos sobre los que se hacen los discursos sobre la discapacidad y las posibilidades de escolarización. Para argumentar esto, presentamos cuatro ensayos filosóficos que se articulan en la consecución del objetivo propuesto. En el primero de ellos, se aborda la preeminencia del discurso médico en la educación especial como fuente de malestar de los docentes y como generador de un sentimiento de falta de preparación ante alumnos con impases en su aprendizaje. En este contexto, retomar un contacto con la vida ordinaria de la escuela parece poderoso para rescatar sentidos de la enseñanza y el aprendizaje que se perdieron en los procesos de objetivación del sujeto de la educación especial perpetrados desde una perspectiva biomédica de la discapacidad. En la segunda, retomamos el tema de las diferentes concepciones de la discapacidad a través del análisis del fenómeno de la medicalización. Para ello, evocamos el concepto de capacitismo, una forma estructural de discriminación y reconocimiento perjudicial, que afecta especialmente a las personas con discapacidad. Se percibió, entonces, el control médico de las mentes y los cuerpos como algo que surge de una base epistemológica que sustenta la autoridad médica por encima de cuestiones culturales, subjetivas, políticas y económicas. Este escenario hace urgente una recepción ampliada de las teorías vinculadas a la construcción de un modelo social de la discapacidad como alternativa que posibilite las demandas de las personas con discapacidad en términos de derechos humanos y justicia social. La tercera, persiste en el tema de las bases epistemológicas de las concepciones de la discapacidad que están en juego y radicaliza la necesidad de atención a las demandas de la lucha anti-capacidad. Para ello, analizamos las aproximaciones entre las bases del conocimiento que llevaron a la constitución de las nociones de normalidad y anormalidad, en las que se basa el modelo biomédico de la discapacidad, y otras formas de segregación social que surgieron en el contexto europeo y florecieron en las antiguas colonias por debajo del ecuador. Las evidencias nos muestran una amplia recepción de las ideas eugenistas en la constitución de la educación especial brasileña como área y modalidad de atención, lo que nos lleva a cuestionar la posibilidad de conciliación entre un proyecto que no revisa tales orígenes y un ideal de inclusión. En este contexto, la apertura a formas de concebir la discapacidad desde nuevas bases de pensamiento surgen como algo aún más fundamental y figura cada vez más alejada del eje occidental y europeizado de producción de conocimiento. La cuarta, se presenta con la misión de profundizar en la pregunta sobre la justificación filosófica de las epistemologías de la educación especial, adelantando la cuestión en términos de la noción de subjetividad implicada en la construcción del conocimiento en este campo. La educación especial ha extendido una concepción del sujeto dependiente de las tesis modernas de corte

ilustrado, que ya no encuentran apoyo en la oposición a la crítica justificada de sus prácticas e instituciones. Es necesario considerar un sujeto de conocimiento que no sea ajeno a la idiosincrasia de la existencia ligada a contextos socialmente subalternos, colonizados y disciplinados por un régimen de normas en el que no participa. En este punto, la atención a las perspectivas decoloniales de producción de conocimiento, así como el análisis interseccional de las opresiones sociales parecen poderosos para ayudarnos a ofrecer una posibilidad de educación a las personas con discapacidad que no persista en la exclusión de sus particularidades existenciales y, en consecuencia, en la imposibilidad de alcanzar la justicia social.

Palabras clave: Educación especial. Conocimientos. Estudios sobre discapacidad. Filosofía de la educación. Decolonialidad,.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem por finalidade apresentar um percurso de pesquisa sobre a educação *inclusiva* de pessoas com deficiência, motivo pelo qual é atinente ao campo da *educação especial* como recorte privilegiado na área da educação, considerando sua tradição e público-alvo. Todavia, entendemos que o termo qualificador *inclusiva* deve ser suficiente para convocar recursos do pensamento humano ampliado à educação em geral, resguardada no escopo das ciências humanas; não se limitando a um conjunto de técnicas de intervenção camufladas de práticas pedagógicas mais ou menos civilizatórias, como muitas vezes é percebida a educação especial. Assim, tencionamos que as discussões aqui levantadas produzam reflexão a respeito do par inclusão/exclusão do sistema de ensino comum enquanto questão relativa aos direitos humanos, à justiça social e às possibilidades de existência de pessoas marginalizadas.

Em nosso entendimento, a desconsideração de questões epistemológicas relevantes tem, além de efeitos na abrangência do cognoscível sobre o histórico, o político, o social e o subjetivo, efeitos éticos no modo de relacionar-se com aqueles sobre os quais os discursos dessas áreas do conhecimento são proferidos. A aparente neutralidade de atitudes teoréticas e objetivistas ocultam as condições socioculturais e históricas em que suas observações são recebidas, entendidas e analisadas, criando um discurso que não apenas fala sobre o real, mas o determina. Do ponto de vista do que se perde atribuindo validade apenas a certo tipo de construção do conhecimento, é preciso debruçar-se também sobre as disciplinas que não são de cepa naturalista, cientificistas, mas incorporam o critério reducionista das questões ordinárias e redundam em um apagamento do sujeito, ocultando suas próprias condições de produção. Entre essas disciplinas, está a educação especial.

Desse modo, elaboramos este trabalho onde buscamos defender a tese de que **há uma persistência da exclusão (de pessoas com deficiência) na educação especial que se sustenta pela preeminência dos modos de produção de conhecimento reducionistas, normocêntricos e colonizados.**

O interesse por esse tema em nossa trajetória remonta ao fim do período de graduação, e desde então se estabeleceu de forma consistente, embora apurado pelas vivências na pós-graduação e na vida profissional paralelamente desenvolvida.

A escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS – inicialmente, na linha de pesquisa *Educação Especial e Processos Inclusivos* – é uma decorrência da aproximação ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC), ligado à Faculdade de Educação (FACED) da mesma universidade. A vinculação ao núcleo se deu no segundo semestre de 2014, por meio da participação como *leitor*¹ em um curso de formação em atendimento educacional especializado (AEE) oferecido a educadores da rede pública. Essa atividade, por consistir no acompanhamento da produção textual, feita por meio da escrita de cartas, das professoras² de AEE a respeito de seu trabalho com os alunos participantes dos processos de inclusão — ofereceu a oportunidade de reconhecimento dos efeitos que os discursos dominantes na identificação e descrição desses alunos têm em relação ao trabalho dos professores, suas práticas e afetos.

A partir dessa experiência, e com a aproximação da conclusão da licenciatura em filosofia, tomou corpo a intenção de prosseguir estudos na convergência das áreas pelas quais se interessa o NUPPEC – educação, cultura e psicanálise. Essa escolha teve o papel fundante de conferir uso prático ao tipo de trabalho conceitual pretendido nos ambientes de discussão de interesse intelectual e confluem com as bases teóricas desse grupo de pesquisadores. Isso significa perceber que a reflexão a respeito das tensões criadas pelo encontro entre as descrições e discursos das ciências biológicas, mais universalistas e generalizadoras, e as compreensões que levam em consideração a individualidade, a constituição do sujeito, a complexidade própria

¹ Tratava-se de um curso semipresencial de formação com uma proposta singular. Cada uma das cursistas empreendia uma produção escrita que era acompanhada por um/a leitor/a que, às margens do texto, se fazia presente por meio de intervenções, perguntas e comentários inseridos por meio do recurso de comentários do editor de textos. O arquivo era então reencaminhado à autora, que poderia reagir às intervenções com uma nova escrita, engajando-se na conversa.

² Eram quase todas mulheres.

do que é humano podem ocupar um lugar significativo na educação especial tomada segundo a perspectiva inclusiva.

A entrada no mestrado se deu em julho de 2016, e o projeto de dissertação propôs-se à realização de um estudo conceitual, de viés filosófico, apresentado na forma de uma pequena coleção de ensaios. A discussão colocava-se a serviço de uma investigação epistemológica que se perguntava pela validade de formas de discurso proferidas em linguagem ordinária ante a preeminência do discurso médico na produção de conhecimento em educação especial. Embora conceitual, a inspiração empírica do projeto apoiava-se no acervo de cartas e na experiência como leitor no curso de AEE antes mencionado. A aposta era a de que descrições ordinárias da experiência formativa em educação especial ofereciam significados preciosos e potentes para os impasses escolares desde que não permanecessem subjugadas àquelas dependentes de discursos, como o médico-científico, que excluem esses impasses. Buscava-se, portanto, reassegurar o protagonismo das educadoras como autoridade em assuntos pedagógicos. Assim, o problema de pesquisa formulou-se do seguinte modo: As contingências, as particularidades, os acidentes, podem ser considerados e elevados ao *status* de produção legítima de conhecimento, a despeito do ímpeto de desconsiderar, mascarar, ultrapassar aquilo que é “apenas” ocasional, ordinário? O projeto de dissertação, ao ser defendido, obteve aprovação e reconhecimento da banca examinadora, que indicou formas de prosseguir naquele caminho investigativo.

Seguindo de maneira praticamente integral proposta do projeto apresentado, a dissertação de mestrado, defendida em março de 2018, foi intitulada *Formas de conhecer em educação especial: discurso médico e vida ordinária na escola*³. A partir de oito pequenos ensaios, a dissertação buscou questionar a pertinência e a preeminência do discurso médico em relação ao saber do professor e ao trabalho em sala de aula, propondo a discussão dos

³ LIMA, A. L. D. S. Formas de conhecer em educação especial: Discurso médico e vida ordinária na escola. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. 75 p. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/178283>>.

seus efeitos e aventando uma alternativa epistemológica e discursiva fundamentada na experiência do ordinário.⁴

A experiência no mestrado proporcionou, além da pesquisa em si, cujos resultados culminaram na dissertação defendida e aprovada em março de 2018, participação e apresentação em projetos e eventos que solidificaram a vinculação à educação especial como área e à perspectiva inclusiva como ponto de vista e princípio ético. Disso resultou uma participação ativa na fundação da *Caixa Postal 4317 | Centro de Documentação Pedagógica em Educação Especial e Escolarização*, centro criado para manter e organizar o acervo de cartas recebidas sobre a educação especial a partir da experiência de extensão com os professores de AEE, de professores em formação nas licenciaturas da UFRGS e demais documentos pertinentes que se venha a considerar e incorporar como relevantes em termos de registro e pesquisa.

A entrada no doutorado acadêmico também no PPGEDU/UFRGS foi, por sua vez, decorrente do reconhecimento da necessidade de perseguir o interesse de pesquisa em nível de tese, a fim de ampliar a contribuição possível no que diz respeito ao trabalho de formação e produção de conhecimento. Refletir sobre as formas de conhecer na educação especial a partir da consideração das formas de discurso tradicionalmente silenciadas ou negligenciadas, como se não fossem portadoras de nenhum conhecimento relevante parecia ainda urgente, tendo em vista a necessidade de defesa da perspectiva inclusiva como ganho arduamente construído em debate e ação política nos últimos anos⁵.

⁴ Aqui, aludimos a Georges Perec – no pequeno ensaio *Aproximações do quê?* e na obra *A vida, modo de usar* – quando este alerta sobre o potencial das descrições da vida ordinária e exibe tal atitude de interrogar o habitual e vê-lo como portador de informações sobre nós mesmos.

⁵ Tocar nesse assunto, por uma circunstância do tempo em que vivemos, torna inescapável mencionar o Decreto 10.502/2020 (neste momento suspenso pelo STF), publicado pela presidência da república com a intenção manifesta de produzir alterações na condução dos processos educacionais brasileiros relacionados à inclusão de alunas e alunos com deficiência nas escolas comuns. Tal instrumento traz uma desfiguração do aparato conceitual e ético que sustenta compromissos constitucionais e internacionais assumidos pelo Brasil em relação ao direito à escola por todas e todos. Nesse sentido, faz a área retroceder e recair em iniciativas assistencialistas como forma de aliviar a responsabilidade pública com a educação, sustentando o ciclo de baixa escolarização e dificuldades de acesso a trabalho e renda. (ANPED, 2020; GT15 ANPED, 2020; ARAÚJO, 2020)

O projeto de tese *Indiciário e pormenores ordinários nas formas de conhecer da educação especial*, apresentado e aprovado em dezembro de 2020, buscou aprofundar a pergunta filosófica pela justificação do conhecimento em educação especial e, concomitantemente, reconhecer certa resistência subjetiva como forma de manter-se presente na cena escolar. Estabelecemos, então, como problema de pesquisa a necessidade de uma justificativa epistemológica para certo modo de trabalho pedagógico que usa de expedientes aparentemente assistemáticos, não técnicos, que prescindem de linguagem científica especializada para a intervenção cotidiana no contexto da educação de alunas e alunos com deficiência e impasses na constituição psíquica e da linguagem. Nesse sentido, o trabalho de Carlo Ginzburg (1989), sobre o paradigma indiciário, ofereceu uma argumentação potente na sustentação epistemológica de um tipo de trabalho que não se fundamenta apenas no conhecimento do universal, mas considera inferências a partir de indícios (sinais, sintomas). Isso significa também que a metodologia de pesquisa e escrita privilegiou o domínio argumentativo e reflexivo, apresentando-se na forma principal de ensaio, dispensando um percurso de análise de dados empíricos ou de conteúdo discursivo. Muito embora, como vimos, discursos e conteúdos escritos tenham dado origem àquilo que vimos a descrever como o problema a ser pesquisado.

Chegando à construção da tese, percebemos que nossa preocupação se mantinha no campo dos modelos de conhecimento, porém com atenção redobrada aos discursos autoritários e excludentes na educação especial enquanto promotora da escolarização de pessoas com deficiência. Sobretudo, importa-nos inquirir as bases de produção do tipo de pensamento que leva à exclusão e ao reconhecimento lesivo⁶. Mantivemos de fundo uma suspeita (ou uma aposta) de que havia fundamentos menos evidentes que, ao serem explorados, ajudariam a compreender os mecanismos de sustentação da hegemonia discursiva mais opressora. Desse modo, um objeto de estudo

⁶ Reconhecimento lesivo dá-se por meio da rotulagem e dos processos de estigmatização que comprometem de modo geral a integridade dos indivíduos em intensidade e nocividade nem sempre percebidas à primeira vista. Sugerimos a leitura de ULLRICH, W. O outro na educação especial: uma abordagem pela lente do reconhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016

solidificou-se, configurando no conjunto dos estudos realizados ao longo dos últimos quatro anos, a expressão de nossa proposta de trabalho.

Paralelamente à vida acadêmica, o trabalho profissional na educação foi parte preponderante na trajetória de formação como um todo e até este ponto. Por essa via pudemos nos deparar com aspectos cotidianos e incontornáveis das dinâmicas do par inclusão/exclusão. Na educação profissionalizante de jovens com deficiência intelectual, se mostraram, pela primeira vez e/ou mais claramente, os aspectos interseccionais de classe, raça e gênero como preponderantes para o acesso e o desenvolvimento de ferramentas compensatórias das vulnerabilidades sociais. No trabalho com o atendimento educacional especializado (AEE), seja em atendimento direto aos estudantes dos níveis fundamental e médio ou nas ações junto aos professores de área e à equipe pedagógica, pudemos perceber como pode ser difícil e exaustivo sustentar, institucionalmente, práticas que respeitem os princípios inclusivos em um sentido não restrito à letra fria das legislações e políticas; mas também contemplar os limites e predicados de cada um dos atores envolvidos nos processos e intervenções. Por meio da atuação no ensino superior, na área de educação especial do Departamento de Estudos Básicos (DEBAS) da Faculdade de Educação da UFRGS, foi possível se comprometer com a transmissão de uma ideia de inclusão radical, que produz um campo reflexivo dentro da educação especial enquanto área da educação. A coleção dessas experiências, somada à qualificação acadêmica, nos trouxe também a oportunidade de atuar em um projeto de consultorias em atendimento educacional especializado conduzido pela Secretaria de Modalidades Especializadas (SEMESP) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre os meses de agosto de 2021 e fevereiro de 2022. A partir da seleção por meio de edital, elaboramos um curso com desenho autoinstrucional de 90h na área de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual. O público-alvo desse material são educadoras/es da rede pública que trabalhem com estudantes dentro desse perfil. Neste momento, o arquivo final já foi aprovado e sua implementação na plataforma de ensino a distância

AVAMEC⁷ está sendo executada por técnicos da Universidade Federal de Goiás, com previsão de ser lançado até o fim de 2022.

Consideramos que a complementação entre as experiências acadêmicas e profissionais foram cruciais na trajetória de pesquisa que nos trouxe à tese que aqui apresentamos. Os desafios cotidianos permanentemente enfrentados, como ocorre sempre com quem se embrenha na atmosfera escolar, foram cotejados com as leituras, análises e reflexões percorridas em termos teóricos, privilegiando tanto uma ação pedagógica quanto uma prática de pesquisa fundadas em uma indissociável relação teórico-prática ou prático-teórica. Nesse sentido, lembramos que, em diversas ocasiões, Paulo Freire nos ensinou sobre a necessidade de uma postura educadora que torne impossível que uma siga adiante sem a outra.

A minha curiosidade não se burocratiza na medida mesma em que não me burocratizo em minha prática, ponto de referência fundamental de minha reflexão. Assim, o permanente exercício de reflexão a que me obrigo se encontra sempre orientado ao concreto em que me acho problematizado. Ao procurar “retirar” do concreto os problemas em forma de temas para, pensando sobre eles, compreender sua “raison d’être”, jamais aceito a tentação de transformá-los em vaguidades abstratas. No momento em que aceitasse esta tentação, é que estaria desvinculando-me de minha prática, negando assim o seu papel de matriz de minha própria reflexão. Esta se converteria, então, num jogo puramente intelectualista, que se expressaria num palavreado, sonoro ou não, mas palavreado sempre.

A unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria, se impõe a mim, qualquer que seja o contexto em que me encontre – seja o contexto concreto em que atuo; seja o contexto teórico em que, “tomando distância” daquele, examino o que nele se dá. (FREIRE, 1978, p. 155)

Sob o mesmo mote, apresentamos antes de cada um dos capítulos que compõem esta tese, uma cena correspondente, cuja origem está na prática educativa e busca representar essa articulação desburocratizante da curiosidade investigativa que nos move no percurso acadêmico. São momentos particulares que, no cotidiano, ensejaram um chamado à reflexão, uma necessidade de pausa ante a insuficiência dos modelos até então seguidos. Na Cena 1 – *Uma carta para Celina*, uma professora de atendimento educacional especializado

⁷ <https://avamec.mec.gov.br/>

angustiada diante de uma demanda inesperada por reflexão nos remete à necessidade de considerar o mal-estar na prática docente junto a alunos implicados em processos de inclusão escolar e os efeitos de uma formação pautada pela lógica da produção. Na Cena 2 – *“Professor, qual é a proposta?”*, uma estudante identificada com o diagnóstico de deficiência intelectual expõe sua desconfiança em relação a um sistema nem sempre capaz de reafirmar seus compromissos originais com a aprendizagem. Viviane, a estudante contada por nós, simboliza as dificuldades produzidas por uma lógica categorizante focada no déficit, naquilo que falta, homogeneizando diferenças constitutivas das formas de estar no mundo que determinam as relações com a aprendizagem. A Cena 3 – *Não há educação especial indígena* conta sobre a experiência com um estudante indígena da licenciatura para quem a perspectiva da educação especial sobre as crianças era sem sentido, o que esvaziava a discursividade possível sobre o campo de atuação docente eu tentava apresentar-lhe. Falar em educação especial, para esse professor em formação parecia fora de propósito, algo quase alienígena, pois entre as crianças que conhecia, não havia deficiência. O que significava, em seus termos, ter ou não deficiência foi a pergunta que me perseguiu desde então. Na Cena 4 – *Manter a higiene*, o lapso de linguagem da estudante Tiane nos faz pensar a respeito de seus atravessamentos enquanto menina negra e pobre identificada com um diagnóstico de deficiência intelectual e o custo psíquico que a solicitação de engajamento no laço social lhe representa.

Como um caminho que se faz ao caminhar, a ideia de que a persistência da exclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar depende de certa forma – capacitista e descolada de reflexões interseccionais – de produzir conhecimento no campo da educação especial foi construída ao longo do percurso de atuação em pesquisa. Por conta disso, escolhemos coletar e publicar parte dos resultados obtidos no transcurso desse período. Assim, no que diz respeito à forma em que se configura esta tese, o que oferecemos à leitura para perfazer nosso argumento central são quatro artigos ensaísticos, independentes e emblemáticos de nosso esforço inspirado no cotidiano e nas práticas escolares. Os três primeiros ensaios, correspondentes aos Capítulos 2, 3 e 4, tiveram suas versões análogas publicadas em veículos científicos revisados por pares, ainda que não necessariamente fossem periódicos. Uma

nota de rodapé na primeira página de cada capítulo oferece a referência. O quarto e último texto consiste em um manuscrito ainda inédito que, pretendemos, figura como tempo final do argumento central desta tese em seu todo. Contudo, desejamos que esteja apto para, mais tarde, também ser publicado de forma independente dos demais. Portanto, cada um dos artigos-capítulos representa neste conjunto, não apenas uma abordagem distinta ao tema da exclusão de pessoas com deficiência, mas também, pela ordem, o amadurecimento da pergunta pelos fundamentos da exclusão social de pessoas com deficiência a partir do ambiente escolar.

Em *Educação especial, discurso médico e vida ordinária na escola: conhecimento e mal-estar docente*, nosso Capítulo 2, partimos da identificação de um sentimento de mal-estar entre docentes envolvidos com a escolarização de alunos com deficiência no contexto das políticas inclusivas. Percebemos, como pano de fundo das queixas sobre despreparo e falta de formação para o trabalho, uma angustiante desautorização relacionada ao domínio do conhecimento sobre a deficiência. A perspectiva biomédica, socialmente investida como hegemônica no que diz respeito às possibilidades desses estudantes, parece interpor-se à ação pedagógica ordinariamente disponível a educadoras e educadores, de modo que estes se veem destituídos da posição de quem sabe algo sobre seus alunos. Todavia, assim defendemos, o cotidiano escolar – enquanto convivência diuturna com o que é particular, comum e reiterado na vida diária – parece impregnado de sinais que, uma vez percebidos pela sensibilidade de educadoras e educadores atentos, formam base de uma forma de conhecimento que prescinde das palavras técnicas dos manuais diagnósticos. Desse modo, alçar à condição de palavra dita aquilo que, de outro modo, vem sendo tomado apenas enquanto sintoma e manifestação de uma síndrome, constitui uma prática pedagógica eticamente adequada e epistemologicamente bem fundamentada.

Persistindo na crítica à hegemonia das perspectivas biomédicas sobre a deficiência na educação especial, o Capítulo 3 radicaliza-se na análise dos efeitos dessa hegemonia. Em *Normocentrismo tem remédio? Considerações*

anti-capacitistas na escola, adentramos o campo dos estudos da deficiência⁸ (*disability studies*) a partir do tradicional tema da medicalização na educação. O conceito de capacitismo, enquanto forma de opressão estrutural que atinge particularmente a população de pessoas com deficiência, é posicionado como categoria de análise desse fenômeno. Desse modo, a medicalização mostra-se como faceta do capacitismo estrutural, implicando o modo como percebemos certas formas de lidar com a presença de estudantes com deficiência na escola. Entram nessa equação as diferentes compreensões sobre a natureza da deficiência, de modo que as perspectivas em jogo são determinantes das práticas pedagógicas engendradas para esse público. Nesse sentido, a crítica ao modelo médico da deficiência, no qual a educação especial quase universalmente se assenta, faz percebê-lo como excessivamente restritivo e equivocado ao promover e sustentar uma representação de alunos com deficiência como anormais (i.e. distantes de um ideal de aluno), o que justifica serem foco de preocupação quanto à produtividade, e levando, por sua vez, a ações medicamentosas com vistas à normatização. O advento do modelo social da deficiência, ocorrido na década de 1970, vai de encontro a essa racionalidade, problematizando as invisibilidades e apagamentos a partir do que é construído como resposta cultural, histórica, política e epistemológica à diferença humana (OLIVER, 1990).

Como pudemos defender até esse ponto, as tradicionais formas de compreender a deficiência constituem a base de sustentação da estrutura que, nos termos da crítica apresentada, apresenta-se como particularmente opressora. Com essa ferramenta em mãos, seguimos em direção ao Capítulo 4, aprofundando nossa busca pela construção de uma perspectiva anticapacitista na educação. Em *Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas*, investigamos a ligação entre as ideias eugenistas e o surgimento da educação especial. As ciências biomédicas, ao

⁸ Nos artigos que compõem esta tese, usamos, em mais de uma ocasião, estudos *sobre* deficiência, em vez de estudos *da* deficiência. A diferença parece pequena, porém não tem sido desprezada nas discussões acadêmicas mais avançadas desse campo ainda percebido como emergente no contexto brasileiro. Sendo esta Introdução um texto posterior na construção da tese, vamos preferir aqui o uso da expressão que atualmente é a mais recomendada. Ver: Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020.

operarem uma separação entre normalidade e anormalidade ofereceram as bases necessárias para a distinção entre capazes e incapazes, tornando estes inferiores àqueles. Essa operação, por sua vez, nos levou ao questionamento das matrizes epistemológicas que subjazem a 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. Nosso objetivo foi o de considerar aproximações epistemológicas como forma de dar encaminhamento às consequências identificadas como decorrentes de bases tradicionalmente eurocentradas.

A aprendizagem de um certo tipo de conhecimento pode implicar o desaprender de outro tipo de conhecimento. Portanto, no fluxo dos diferentes tipos de conhecimento em que os seres humanos se inserem e dos quais se ocupam, a ignorância pode ser vista tanto como um ponto de partida quanto como um ponto de chegada. Por outras palavras, qualquer sistema de conhecimento é também um sistema de desconhecimentos. Um determinado sistema de conhecimento é hegemônico na medida em que omite convincentemente o desconhecido ou os desconhecimentos com os quais (con) vive ou gera, um sistema que nega crivelmente a existência de qualquer outro tipo de conhecimento em qualquer sistema cognitivo concorrente. (SANTOS, 2019, p. 69).

Essas reflexões e a prática docente junto a estudantes indígenas do ensino superior nos levaram a reconsiderar as formas de conhecimento que resistem fora das bases epistemológicas eurocêntricas. Passamos então a direcionar nossa atenção aos fundamentos de uma concepção de subjetividade que parece ser tacitamente aceita nos discursos que estofam a educação especial, porém é percebida com cada vez mais desconfiança e mesmo recusa em um amplo esforço crítico que surge descentrado das tradicionais bases do conhecimento sobre o que se pode ensinar e aprender nesses contextos. No Capítulo 5, *Sujeito e interseccionalidade na educação especial*, empreendemos uma busca pela concepção de subjetividade que sustenta, na educação especial, o apelo às formas tradicionais de produzir conhecimento sobre a deficiência e as práticas segregadoras que permanecem sendo-lhes destinadas. A pergunta pelo sujeito abriu caminho para a percepção de que a área faz perdurar uma concepção de sujeito enraizada na *modernidade filosófica*

européia, sustentando um cenário que contribui para a persistência da exclusão social e da estrutura capacitista; particularmente em contextos geopoliticamente periféricos, como o brasileiro. (GRECH; SOLDATIC, 2016). Nossa intenção é abrir espaço a novas possibilidades de encaminhamento da questão da deficiência, ensejando agora uma perspectiva crítica decolonial sobre a educação especial, de modo que se possa mais desconsiderar questões interseccionais como relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

De forma menos linear do que essa organização faz parecer, a sequência de artigos escolhida busca estabelecer um percurso argumentativo sobre as relações entre educação especial, construção de conhecimento e exclusão. Pretendemos ter exposto, por meio de evidências textuais e encadeamento lógico, os motivos que nos fazem perceber a persistência da exclusão de pessoas com deficiência como relacionadas a uma produção de conhecimento desligada de aspectos culturais, sociológicos e históricos. Reforçamos: esses aspectos são inextrincáveis dos sujeitos sobre os quais esse conhecimento discursa. Há, portanto, uma demanda improrrogável pelo reconhecimento de existências corporificadas e atravessadas por condições materiais de vida que, longe de precisarem ser abstraídas na apreciação da condição de deficiência, compõem inclusive o motivo pelo qual somos levados a considerar alguém como uma pessoa com deficiência. As páginas a seguir são nossa tentativa de apresentar essa ideia.

CENA 1 – UMA CARTA PARA CELINA

Celina⁹, era uma a professora cursista que escrevia com grande determinação prática todas as “cartas” solicitadas no curso de formação¹⁰ em que trabalhei. Na prática, os textos que ela produziu inicialmente não se pareciam muito com cartas. Eram bons relatórios sobre sua formação, sobre as características diagnósticas do estudante escolhido e sobre as intervenções que havia feito nos atendimentos.

Celina já tinha estudado e ainda estudava muito, trabalhava muito, fazia todas as formações possíveis “para dar conta”. “Precisa, né?”, ela dizia. Mas aquilo que eu estava pedindo, cartas, ela não sabia como fazer. Achava nosso curso “muito psicanalítico”, não era a praia dela. As orientações pareciam insuficientes e as deixavam meio aflita. Não gostava, dava mal-estar, angústia.

Na primeira vez, após terminar um texto, abaixo da assinatura, fez um outro parágrafo, em outra fonte maior e mais escura:

Vou postar desta forma, fiquei meio perdida, não sei que caminho continuar, se falo da história familiar do educando ou do seu percurso escolar. aguardo orientações. Att, Celina.

Eu respondi a ela que tinha gostado do que ela tinha escrito e convidei-a a pensar sobre as escolhas que ela tinha feito, sobre o que contar, sobre quem contar. Sua trajetória e o aluno escolhido provavelmente tinham significados importantes para ela. Sugeri que contasse sobre esses significados. Porém, em um dos encontros presenciais, ela esteve mais ríspida: “Não tenho tempo para pensar nessas coisas”.

Quando chegou o fim do curso, eu enviei a seguinte carta a ela:

⁹ Este nome, naturalmente, está trocado por motivos de confidencialidade.

¹⁰ Refiro-me ao curso de extensão em atendimento educacional especializado que descrevi na Introdução desta tese.

Porto Alegre, primavera de 2014.

Celina,

“...toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada.”

(Guimarães Rosa)

Em uma das rasuras às tuas cartas, já havia feito uma (talvez mais) menção ao Guimarães Rosa, e o motivo é que, além de ele ser um de meus autores favoritos na literatura, acho que sempre tem algo interessante a dizer sobre o modo de levarmos a vida, em qualquer sentido: pessoal, amizades, profissional. Ele era um cara que, embora pessoalmente fosse um intelectual, preferiu escrever sobre os eventos da vida em geral, a comum, e de pessoas que com mais frequência estão em contato com aquilo que chamamos rotina, trabalho, refletindo sobre o que há de se aprender pelos percalços e experiências: a sabedoria que qualquer pessoa simples pode ter.

O nosso percurso, embora tenha ocorrido dentro de uma formação profissional específica e bastante técnica, a do professor de AEE, também procurou fugir um pouco da intelectualização excessiva e da descrição de fórmulas prontas para lidar com o dia a dia. Pelo contrário, tentamos abrir espaço para a reflexão a partir do que já é praticado, como forma de considerar nossas ações profissionais a partir de nós mesmos. Por isso achei que a citação aí de cima se encaixa bem em algo que queria dizer para ti neste nosso encerramento. A riqueza de contribuição à prática produzida pelos teus escritos, e pela troca de rasuras que fizemos, pode não parecer evidente à primeira vista (afinal, para que escrever tanto se trabalhar é outra coisa?), mas precisamos lembrar que não há trabalho algum que não tenha vindo de alguma reflexão, nem que seja a reflexão de outras pessoas. O que tu fizeste ao expor teu contato com o aluno escolhido para mim foi criar um quadro do teu trabalho e o que fizemos juntos por meio das rasuras e inserções, foi pensar, pensar e pensar... para no dia a dia, voltar a agir. Acredite: para mim foi muito importante ler teu trabalho.

Espero que este tempo tenha sido interessante para ti como foi para mim, e que talvez leves contigo um pouco do sentido dessa tarefa às vezes tão afastada do nosso cotidiano que é a possibilidade que refletir, questionar,

nem que seja para nós mesmos. Tu és sem dúvida alguma uma profissional competente e comprometida, inclusive afetivamente, com teu trabalho. Fiquei feliz com nosso encontro.

Um abraço!

André

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, DISCURSO MÉDICO E VIDA ORDINÁRIA NA ESCOLA: CONHECIMENTO E MAL-ESTAR DOCENTE¹¹

RESUMO:

Este trabalho busca questionar a preeminência do discurso médico em relação a atuação docente de sala de aula regular em contextos inclusivos. Para tanto, empreende uma discussão de seus efeitos, buscando uma alternativa epistemológica e discursiva fundamentada na ideia de *vida ordinária*, conceito emergente de estudos literários e filosóficos contemporâneos. Como ponto de partida, o reconhecimento de um mal-estar evidenciado pelas queixas de angústia, desamparo e despreparo ante as demandas por ação pedagógica a partir das bases naturalistas advindas de um modelo hegemônico de conhecimento. Escapar ao reducionismo do pensamento naturalista, do qual participa o ideal médico, pode passar por outra forma de construir conhecimento sobre o educar em contextos inclusivos e pelo fortalecimento da figura de educadora ou educador, reafirmando seu protagonismo em assuntos pedagógicos e tomando o espaço educacional como manifesto na complexidade da vida e da linguagem ordinárias, incluindo suas manifestações ilógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação. Formação de professores. Filosofia da Educação.

2.1 INTRODUÇÃO

Escolhendo o ensaio como modalidade de escrita, este trabalho aborda os fundamentos e a finalidade da educação especial a partir de temas epistemológicos. A saber, o debate sobre a fundamentação teórica das perspectivas biomédicas em sua relação discursiva com a linguagem ordinária e o conhecimento dito *de senso comum*. Há, nesse jogo, diferentes perspectivas epistemológicas cujos desdobramentos são também éticos e políticos, produzindo efeitos na experiência docente.

Seguimos Adorno (2003), quando este nos fala sobre o ensaio enquanto forma e também maneira de expor conceitos que não são construídos a partir de um único e primeiro princípio e tampouco convergem para um único fim. Há, nessa forma de escrever, um caráter fragmentário, no qual é priorizado o parcial em detrimento do universal, da persecução do atributo de verdade ou da busca

¹¹ Este trabalho foi publicado nos Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada entre setembro e outubro de 2021. Esta é uma versão exclusiva para a apresentação desta tese, não podendo ser reproduzida ou compartilhada em outros meios. Para fins de citação, é preciso recorrer à sua publicação original disponível gratuitamente em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_1_19.

pelo essencial de algo. Assim, buscamos cotejar as perspectivas teóricas científico-naturalistas (que, ao cabo, embasam a psicopatologia médico-psiquiátrica e seus efeitos enunciativos) e formas de saber não sistematizadas, cuja manifestação e expressão parecem estar guardadas nas ideias de *linguagem ordinária* (também chamada de *natural* ou *comum*) e conhecimento de *senso comum*. Além disso, tendo em vista nossa experiência profissional na educação, entendemos que, apesar do caráter fortemente conceitual desses assuntos, apresentá-los desse modo pode implicar positivamente na formação de professores e, conseqüentemente, na escolarização de alunos da educação especial.

Com frequência, no ambiente das escolas regulares, seja das redes pública ou privada, observamos a ocorrência de um mal-estar ligado às práticas educativas inclusivas. Esse sentimento manifesta-se, por exemplo, por uma alegação de despreparo global perante o trabalho, o que tem por consequência uma ininterrupta demanda por formação ou a declaração cabal de que não se está apto, por sua formação inicial, a trabalhar com tais sujeitos. (VOLTOLINI, 2015, p. 223). Nesse contexto, nossa escolha pela expressão *mal-estar* sinaliza uma referência ao constructo psicanalítico por intermédio do qual, segundo Joel Birman (1997), Freud indicou um aspecto constitutivo do sujeito psíquico formado a partir de sua angústia e seu desamparo face à cultura na Modernidade. Assim, o mal-estar na cultura seria a contrapartida psicanalítica às leituras da Modernidade e seus ideais: “Colocou-se em pauta na interpretação de Freud os impasses do ideal iluminista de conquista da felicidade humana pela mediação da ciência e dos ideais de justiça social.” (BIRMAN, 1997, p. 12). Apesar de toda a crítica contemporânea, o ideal iluminista de ciência persiste ocorrendo como base de toda a produção de conhecimento que recebe maior investimento social em termos de autoridade discursiva na atualidade.

Alinhando-se a essa perspectiva crítica, Plaisance (2015), Moysés e Collares (2015); Angelucci (2014; 2015) e Rodrigues e Angelucci (2018) refletiram sobre os diagnósticos médicos em sua relação com a ideia de anormalidade e a produção de estigma e, considerando suas repercussões no ensino, advogaram pela importância de rever e atualizar conceitos, práticas e instrumentos avaliativos no trabalho pedagógico da educação especial que se

apresente como inclusiva, sob pena de agravar os processos de segregação escolar.

Na tradição, a investigação e a prática em educação especial são orientadas no sentido de construir um conhecimento supostamente certo e objetivo acerca da deficiência, deduzindo daí currículos e programas de instrução para ensinar habilidades e conhecimentos às pessoas consideradas com deficiência (SKRTIC, 1996). Sob essa perspectiva, entende-se que, atualmente, os esforços almejam a adaptação e a normalização, produzindo um modelo que conta com uma certeza sobre quem são aqueles designados como público-alvo da educação especial e circunscrevendo certa função para a escola em relação a eles. O impacto dessa forma de pensamento pode ser observado por intermédio da perspectiva objetivista, da compreensão da deficiência a partir da determinação biologicista ou psicologicista, bem como das práticas behavioristas. A forma de conhecer aí subjacente corresponde ao *modelo médico-biológico*, cuja prevalência e penetração nos discursos sobre a deficiência tem como um de seus efeitos desautorizar a figura de professoras e professores como profissionais conhecedores de seus alunos que, a partir desse conhecimento, são capazes de conceber e implementar práticas efetivas de ensino-aprendizagem.

2.2 MAL-ESTAR E DISCURSO MÉDICO NA EDUCAÇÃO

Uma forma comum do mal-estar docente nesse contexto parece ser o de uma inação ante uma sensação de vazio. Podemos considerar, contudo, que não agir, sob uma perspectiva pragmática, também resulta em uma opção fortuita, no mínimo, pela inação; isto é, de qualquer forma, é possível prever ou esperar um resultado sem intervenção, o que, ao cabo, também decorre caso uma ação efetuada. Assim, se na vida prática ação e inação se equivalem, pode-se conjecturar que só há mesmo a ação, porque até não agir, já é agir. A falta de ação guarda espaço para que algo possa de dar em seu vazio.

No contexto de uma experiência formativa¹² para professoras e professores da educação básica, a palavra *nada* surgia grafada repetidamente, inexorável, nas narrativas sobre o encontro com os alunos da educação especial em contexto de inclusão escolar. “Ele não aprende nada”; “Ele não quer fazer nada”; “O ano inteiro e nada!”; “Em sua pasta, não há nada, só o laudo”. Desenhava-se o retrato de um cotidiano marcado pela imobilidade e pela sensação de impotência. Os alunos tidos como *público-alvo* da educação especial simbolizavam um limite, o fazer docente diante deles era marcado pela inércia. Pouco se podia fazer, percebia-se pelos relatos, a partir do triplo encontro entre suas peculiaridades e aptidões, o laudo médico e as expectativas vinculadas a estar na escola. As intervenções dos professores e leitores junto às cursistas voltavam-se então para o esforço de fazer perceber – com o uso de diversos instrumentos visuais, literários e poéticos – uma ligação linguística, semântica, entre *nada*, palavra impeditiva, e *vazio*, espaço no qual pode surgir qualquer coisa.

Constatamos que quando o nada se instaura desse modo, o olhar reenvia o foco sempre para o mesmo lugar, e nenhum detalhe consegue ganhar relevo, nenhum vestígio é reconhecido como matéria de trabalho, nenhum silêncio pode ser lido como algo *em espera*, como potência criadora. (FRÖHLICH, 2015, p. 129)

É preciso apontar certa inadequação nas perspectivas que estofam o campo da educação especial com discursos fundados em reduções biológicas, médicas e neuronais, uma vez que reduzem o conceito de sujeito a um materialismo biológico empobrecedor. Nessa redução, as singularidades são transformadas em meros sintomas, indícios da patologia e da anormalidade, que devem ser tratados pela via medicalizante e farmacológica.

¹² Trata-se de um curso que resultou de uma ação de extensão do Núcleo de Pesquisa em Educação Psicanálise e Cultura (NUPPEC) da UFRGS. Chamado *Escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento* – realizado pela Faculdade de Educação em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre nos anos de 2012 a 2014. Dele participaram professoras e professores que atuavam no ensino fundamental ou no atendimento educacional especializado dessas escolas. Apresentava um modo de trabalho considerado peculiar, pois cada cursista era chamado a narrar por escrito o encontro com um aluno à sua escolha (identificado como com transtorno global do desenvolvimento ou autismo, conforme os critérios dos manuais diagnósticos da psiquiatria).

No campo da linguagem, certa preeminência do discurso ao qual subjaz uma tese fisicista¹³, configura-se no poder socialmente investido nas formas de expressão da medicina. Circunscrita aos conhecimentos teóricos produzidos a partir da disciplina da biologia, a atividade médica herda uma forma discursiva que, contemporaneamente, é tomada como medida e critério de validação, produzindo uma espécie de enquadramento no qual se observa a linguagem usada ordinariamente. Assim, ao informar, por exemplo, que está com uma dor nas costas, um sujeito pode ver-se interpelado pela “informação” de que essa dor *corresponde* à irritação do nervo x. (TORRES, 2010, p. s/n). Ou, ao falar de suas preocupações ordinárias com o peso e se referir a isso dizendo, por exemplo, que seria preciso comer menos massas e pães, alguém interpelasse a mesma pessoa dizendo que, *em verdade*, o que ela precisa é diminuir a *ingesta de carboidratos*.

Ora, parece evidente que a maioria esmagadora dos falantes tem pouco entendimento em relação ao que seja o nervo x (seja qual nervo for) ou do que se trata, efetivamente, o grupo químico-nutricional das substâncias classificadas como carboidratos. No entanto, não parece também ser possível que o sujeito dos exemplos acima não tenha conhecimento suficiente para, a partir de sua experiência, saber do que fala. Assim, há um *resto*, no mínimo, semântico, advindo do procedimento de reduzir sentenças da linguagem ordinária à linguagem dos especialistas, uma vez que as palavras *pão* ou *massa* não são sinônimas de *carboidrato*, e tampouco o *nervo x* (de novo, seja ele qual for) é o que se quer dizer com *minhas costas*. A tal resto semântico parecem seguir-se também um resto *epistêmico*, “pois quem ignora o conceito científico de dor, ademais de dispor de um conceito ordinário ou vulgar de dor, tem acesso independente à realidade objetiva da dor”; e um resto *ontológico*, “na medida em que a referência de *está doendo* [...] não parece ser, somente, um estado

¹³ Em nosso recorte, referimo-nos à operação de redução da mente à materialidade cerebral, configurando uma quase identidade entre ambos. Atualmente, os posicionamentos fisicistas acerca da natureza humana, em geral, postulam que tudo o que existe espaçotemporalmente é algo físico cujas propriedades são também físicas ou estão de algum modo intimamente relacionadas com sua natureza física. Desse modo, embora se aponte uma origem cartesiana nessas concepções, seus partidários quase sempre irão negar a existência de entidades como alma e “forças vitais”, e irão dividir-se no que diz respeito aos assuntos cognitivos e psicológicos. Todavia haja fisicistas irredutibilistas, “enquanto fisicistas, reconhecerão que as propriedades psicológicas, embora sendo fisicamente irredutíveis, dependem, num certo sentido, de propriedades físicas [...]: o caráter psicológico de um organismo ou sistema é inteiramente fixado pela totalidade de sua natureza física.” (KIM, 2006, p. 5-6).

fisiológico” (TORRES, 2010, p. s/n), mas designar também um reflexo irreduzível de natureza psicológica ou mental, ainda que esse reflexo tenha um estado neuronal correspondente.

Os efeitos desses embates filosóficos, imiscuídos na linguagem falada em nível comum ou ordinário, estão particularmente presentes no campo da educação especial. A ocorrência ampla de diagnósticos psiquiátricos¹⁴ insere de maneira tácita certa perspectiva acerca dos processos de aprendizagem vinculada à sua forma de compreender o que é a mente. O *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais* (DSM) (APA, 2014), atualmente em sua 5ª edição, serve como base para a quase totalidade dos diagnósticos psiquiátricos – muitos dos quais têm implicações diretas na vida escolar. O texto apresenta-se como *ateórico*, penetrando nos espaços da escola e da vida comum para dizer algo que *valide*, nos termos da ciência herdeira do fisicismo, a experiência junto àqueles com impasses em seus processos mentais, aqui entendidos como questões relacionadas à linguagem e à aprendizagem. No manual, essas questões correspondem à categoria chamada *transtornos do neurodesenvolvimento*, primeiro grupo ao qual se dedicam suas páginas e onde estão compreendidos a deficiência intelectual, o transtorno do espectro autista e o transtorno específico da aprendizagem, por exemplo. Seus critérios diagnósticos servem para deduzir, a partir de queixas relatadas em linguagem comum e manifestações comportamentais observadas, a presença, tratada como objetiva, de um transtorno que se apresenta apenas por meio dessas queixas ou manifestações. Embora a introdução reconheça “que os limites entre transtornos são mais permeáveis do que se percebia anteriormente”, a proposta continua a ser a de “proporcionar validadores científicos consistentes, sólidos e objetivos para cada transtorno [...]”. (APA, 2014, p. 6). Parte-se da ideia de que há uma condição específica, que pode ser descrita genericamente e tem existência independente, a qual, ao cabo, está vinculada a algo de ordem material, a saber, o corpo; embora, não seja possível, apesar de toda a

¹⁴ Em termos de público-alvo, é preciso não esquecer que o campo da educação especial é muito mais amplo e envolve diversas tipologias (p. ex.: deficiências físicas, visuais, surdez, altas habilidades/superdotação). Para perfazer o argumento que aqui se propõe, no entanto, o foco estará sobre aquelas condições que constituem impasses na linguagem ou na aprendizagem e, dessa forma, recebem atenção do saber médico-psiquiátrico.

neuroimagem, apontar nenhum marcador orgânico para quaisquer dos transtornos.

Almeida (2008) apresenta certo uso da filosofia como atividade útil para tornar visíveis as características dissimuladas em discursos que se mostram como ateóricos. No trabalho em questão, o autor destaca amostras do texto do DSM¹⁵, buscando evidenciar o que considera a “contaminação filosófica” de termos e expressões utilizadas na construção dos argumentos do manual. Essa busca, no entanto, não tem a intenção de invalidar os argumentos utilizados, pôr em questão os seus critérios, ou contrariar a clínica, mas trazer alguma ciência a respeito do que está em jogo em seus modos de proceder.

O DSM tem conteúdo filosófico, não há dúvida. Mas, devido ao seu caráter nitidamente antiteórico, essa filosofia foi incorporada não precisamente pelo conteúdo, mas pela própria estratégia das suas preocupações clínicas, estatísticas e consensuais. Os grupos de trabalho do DSM não buscaram fundamentos filosóficos para a consecução de suas definições categóricas; fazendo exatamente o contrário do habitual na maioria das disciplinas não-filosóficas, mas seguindo claramente um paradigma de objetividade científica, o apego descritivo às síndromes e constelações de sintomas dos transtornos indica a disposição de fugir de qualquer tipo de especulação metafísica, seja ela psicológica, psiquiátrica ou filosófica. Pois bem, o fato é que esse ideal asséptico constitui, também ele, um paradigma filosófico. (ALMEIDA, 2008, p. 8).

Essa disposição para fugir de especulações filosóficas e vinculação a tendências de pensamento – ou até mesmo políticas –, reflete-se em um posicionamento discursivo, com efeitos práticos, que mascara a natureza de uma forma de pensamento específica; é útil em seu contexto, mas também apresenta dificuldades e aporias. No âmbito da escola, uma das consequências disso é que, com frequência o discurso médico ou psiquiátrico é tomado como mais objetivo, profícuo e adequado, pois constituiria uma maneira autorizada de lidar com temas nos quais a própria área se vê desafiada. Particularmente, no que diz respeito ao trabalho com os alunos da educação especial, reconhecer essas *contaminações filosóficas* do discurso psiquiátrico surge como muito mais

¹⁵ Na ocasião em que J. J. R. L. de Almeida publica o trabalho citado, o DSM encontrava-se ainda em sua quarta edição. No entanto, uma vez que o manual manteve a mesma filiação fisicista (não poderia ser diferente) e a mesma pretensão ateórica na quinta edição, hoje vigente, essa diferença pode ser considerada irrelevante.

relevante, uma vez que o DSM enuncia diretamente descrições que limitam, interferem, marcam a trajetória de aprendizagem daqueles que são identificados com alguns de seus diagnósticos.

Parece pertinente – embora quase trivial a essa altura –, indicar que a exposição da gramática desses discursos tem ligação fundamental com a maneira como será produzida a formação de professores. Nos interessa, nesse sentido, buscar uma reautorização epistemológica da formação e da prática das professoras e professores ante tais discursos médico-cientificistas. Para Rinaldo Voltolini (2018) “Por ter suprimido a linguagem ordinária de suas considerações, o cientista não pode mais perceber a ação insidiosa da gramática por trás de seus nobres conceitos.” (p. 31) No entanto, assim que precisa sair do laboratório e comunicar seus resultados de experimentos, é à mesma linguagem comum que ele precisa recorrer. Isso remete à ideia de que, embora tenha sido um gesto fundamental para a ciência moderna, a cisão que criou uma linguagem amputada de sua enunciação, em favor de um ideal de sujeito puramente epistêmico, evidencia a todo momento sua limitação em fazê-lo por completo. Assim, alerta o autor: “Quando vemos recuperada, no campo da teorização sobre a formação de professores, a mesma postura epistemocêntrica, típica da pedagogia, só podemos reiterar aí a mesma reserva na consideração do alcance dessa perspectiva conceitual.” (VOLTOLINI, 2018, p. 32). Naturalmente, nossa atenção se volta, a partir desse ponto, para aquilo que ficou de fora nessa cisão, o que foi amputado do discurso e da forma de construir conhecimento cientificamente validado sobre o universal: a dimensão do sensível, daquilo que nos chega pela experiência com o assistemático e ilógico cotidiano.

2.3 A VIDA ORDINÁRIA NA ESCOLA

A evocação da ideia de *ordinário* como algo potente ante a preeminência do discurso médico-cientificista na produção teórica e nas práticas da educação especial, é uma tentativa de apontar uma possibilidade distinta de posição ou atitude em resposta a tal contexto. Propor voltar a atenção ao pormenor, cotidiano, episódico, não espetacular, constitui, e isso é o que queremos mostrar, uma forma de produzir a retomada da autoridade no discurso do educador – ou um reencontro desse discurso –, vinculando-o àquilo com o que ele de fato mais

vida: a vida na escola. Assim, em nossa pesquisa, o olhar para a ordinariiedade da vida escolar surge como alternativa epistemológica e ética a pressupostos pedagógicos que suplantam o sujeito de seu lugar como ser *falante* (alguém que comunica, expressa, diz). Essa supressão, herdeira de certa forma de construir conhecimento a respeito da deficiência, concorre para o quadro político-social de exclusão por meio da produção de estigma e da desumanização (GOFFMAN, 1980). Uma vez que o discurso médico atua de modo por vezes hegemônico, goza de maior poder socialmente investido e é tomado como mais correto e aprimorado que formas não biomédicas de referir as necessidades educacionais de alunos com deficiência, é preciso, segundo o que descrevemos, abrir espaço por entre o discurso da educação especial para palavras comuns, ou ordinárias. Isso porque a linguagem comum, ou ordinária, diferentemente do que parece ser indicado pela preeminência da linguagem técnica de cetero biomédica, mostra-se muito capaz de oferecer substrato à manifestação de saber.

A partir daí, e, portanto, a ideia de *vida ordinária* é tomada como da forma mais intuitiva: estamos nos referindo ao modo como a cada dia as alunas e alunos chegam à escola, entram na sala de aula, cumprimentam-se, acomodam-se, conversam entre si, abrem seus cadernos, pegam em seus lápis e canetas, etc. Estamos falando também dos ritmos, dos sinais, dos horários marcados, da merenda, do recreio, dos intervalos, das trocas de período, das saídas ao pátio, dos anúncios e eventos coletivos. Não é nova ou recém inventada a atitude de dar atenção ao ordinário como fonte de informações, perguntas e respostas; uma maneira de conhecer o que constitui a nós e ao mundo à nossa volta. Na literatura, o francês Georges Perec apontava, desde os anos 1970 e 1980, a potência narrativa e estética do ordinário. Em *Aproximações do quê?*, um pequeno ensaio publicado no Brasil em 2010, ele exorta-nos a redescobrir do que somos feitos, e o que afinal somos, por meio da interrogação daquilo que já não causa mais espanto porque habitual; daquilo que cessou de nos interessar porque diário, repetitivo, episódico, mínimo. “Interrogar o habitual. Mas justamente, estamos acostumados a ele. Nós não o interrogamos, ele não nos interroga, ele parece não causar problemas, nós o vivemos sem pensar nisso, como se ele não veiculasse nem perguntas nem respostas, como se não fosse portador de qualquer informação.” (PEREC, 2010, p. 179).

O que acontece realmente, o que vivemos, o resto, todo o resto, onde ele está? O que acontece a cada dia e que sempre retorna, o banal, o cotidiano, o evidente, o comum, o ordinário, o extraordinário, o ruído de fundo, o habitual, como dar conta disso, como interrogá-lo, como descrevê-lo? Interrogar o habitual. Mas justamente, estamos acostumados a ele. Nós não o interrogamos, ele não nos interroga, ele parece não causar problemas, nós o vivemos sem pensar nisso, como se ele não veiculasse nem perguntas nem respostas, como se não fosse portador de qualquer informação. Não é nem mais condicionamento, mas anestesia. Dormimos nossa vida em um sono sem sonhos. Mas onde está nossa vida? Onde está nosso corpo? Onde está nosso espaço? (PEREC, 2010, p. 179)

Buscar respostas a essas perguntas é surpreendentemente difícil, assim como costuma ocorrer com aquelas chamadas de “*filosóficas*”. Perguntas desse tipo, de algum modo, parecem já respondidas antes de se pensar a respeito, ou fáceis demais para que se chegue a gastar seu tempo nisso. Contudo, a intenção de solucioná-las como algo trivial simplesmente logo é frustrada. Em seguida, percebe-se que qualquer tentativa sincera requer certa mudança de atitude no que diz respeito à observação, à compreensão, à *percepção ativa*. É preciso, então, acompanhar com calma, deter-se diante das coisas. *Guardar*¹⁶, no sentido em que Antonio Cicero nos ensinou: sem perder a coisa à vista. Por esse motivo, talvez, seja preciso iniciar falando o que parecia óbvio, já era conhecido. Repassando em inventário os componentes de um comum que parecia acordado. Dando atenção e valor ao que sustenta o cotidiano, veículo em que todos fluímos em direção ao futuro que não cessa de chegar. Retomar o sentido de cada nome, de cada substantivo, a partir da ação à qual ele está ligado.

Quando se pôs a descrever as escadarias de um antigo edifício, partindo para os detalhes do desgaste do tapete em diferentes andares, a quantidade e a distribuição dos bancos, a espessura das paredes, em *A vida, modo de usar*, Perek exercitou suas próprias indicações. Esse procedimento, o permitiu mostrar as formas de existir, as idiosincrasias das vidas que ali ocupavam-se de tarefas

¹⁶ “Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. / Em cofre não se guarda coisa alguma. / Em cofre perde-se a coisa à vista. / Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por / admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado. / Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por / ela, isto é, velar por ela, / isto é, estar acordado por ela, / isto é, estar por ela ou ser por ela. [...] (CICERO, 2006).

diárias, repetidas a poucos centímetros uns dos outros, separados por vezes apenas por uma parede.

Do que se passa por trás das pesadas portas dos apartamentos só se percebem, no mais das vezes os ecos perdidos, os fragmentos, os esboços, os contornos, os incidentes ou acidentes que se desenrolam nas chamadas “partes comuns”, esses leves ruídos de feltro que os gastos tapetes de lã vermelha abafam, esses embriões de vida comunitária que vão sempre se deter nos patamares. Os habitantes de um mesmo prédio vivem a apenas alguns centímetros uns dos outros, uma simples divisória os separa, partilham os mesmos espaços que se repetem ao longo dos andares; fazem os mesmos gestos ao mesmo tempo, abrir a torneira, acender a luz, pôr a mesa, algumas dezenas de existências simultâneas que se repetem de andar em andar, de prédio em prédio, de rua em rua. (PEREC, 2009, p. 12)

Longe de uma monotonia esvaziada de sentido, contudo, pouco afeita às reviravoltas espetaculares de um *thriller*, o enredo, nesse caso, cumpre-se em uma forma narrativa cujo efeito é o de transmitir algo da ordem do conhecimento de certa realidade que não se encontra imediatamente disponível. Desse modo, entende-se o que há de mais significativo para além do anormal, do espetacular: “O escândalo não é a explosão, é o trabalho nas minas. As ‘perturbações sociais’ não são preocupantes em períodos de greve, elas são intoleráveis vinte e quatro horas por dia [...]” (PEREC, 2010, p. 178).

Em seus estudos historiográficos, Carlo Ginzburg (1989) nos diz que o *conhecimento venatório*, cujo patrimônio cognoscitivo formou-se durante os milênios em que a humanidade se dedicou à caça, consiste na capacidade de reconstruir mentalmente e de forma complexa os movimentos e trajetórias das presas a partir de sinais deixados por pegadas, ramos quebrados, cheiros e tipos de sons distantes. Por esse motivo, “O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos.” (GINZBURG, 1989, p. 152). Sob essa perspectiva, narrar evidencia a existência de um saber caracterizado pela capacidade de dispor dados aparentemente negligenciáveis em uma sequência inteligível, desenhando uma realidade complexa não experimentável diretamente (idem).

Associando-se a esse entendimento, a pesquisadora Nadège Mézié (2016) nos ajuda a compreender a narrativa pereciana, consumada na observação e na descrição, em sua dimensão epistemológica. “Esta atitude reflexiva de Perec (por que e como ele transcreve a sua observação) é reflexo de uma abordagem epistemológica que se esforça para apreender os vieses e os limites do conhecimento objetivo.” (MÉZIÉ, 2016, p. 28). Escrever suas descrições efetiva, para ele, uma organização de sua curiosidade a respeito do que acontece no mundo, evidenciando as distinções feitas mesmo involuntariamente, bem como as aproximações. A observação associada ao exercício de descrição implica uma atitude discriminatória que opera uma seleção, uma escolha. Isso, por sua vez, faz perceber que algo é deixado de fora, e que as disposições que a que os sentidos estão sujeitos no aparelho perceptivo têm influência naquilo que será contado, oferecendo sinais do processo pelo qual se alinham e apresentam esses eventos em ordem, como uma série coerente.

Ainda no campo dos estudos sobre a literatura, o pesquisador André Carneiro Ramos (2014) – cujo trabalho debruçou-se sobre a tradição do tema do ordinário na história da literatura e da filosofia, tecendo aproximações entre Perec e Roberto Bolaño – referiu-se àquilo pelo que estamos rodeados, o corriqueiro. Essas são as coisas que inadvertidamente não vemos, mas manifestam o comum, permitem a leitura de variações históricas, socioculturais e estéticas, servindo de veículo para a condução do protagonismo dos humanos na História; posição que se contrapõe à ignorância que deixa de buscar “compreender a pulsação ordinária do que existe à nossa volta” (RAMOS, 2014, p. 18). Importa também que o autor decante da tradição que analisa a aproximação com o comum, no sentido de uma sabedoria igualmente acessível a pessoas *simples* (em seus termos, designando os sem poder) e aos que são responsáveis pelas grandes e extraordinárias decisões.

Destarte, ao longo deste trabalho abordaremos o conceito do ordinário a partir de sua relação com o comum, o banal, o simples, o cotidiano da existência, numa modalidade um pouco mais afastada do grotesco, do abjeto, [...] com tudo isso contido na noção filosófica do conceito, a ordinariedade, de tal modo que as páginas inglórias da humanidade mereceriam também uma

anotação, pois esse “cotidiano desimportante” possuiria lá o seu quinhão de luz. (RAMOS, 2014, p. 21-22).

No âmbito da filosofia, por sua vez, vemos um avizinhamo entre a investigação literária do ordinário e o trabalho tardio de Wittgenstein, especialmente nas *Investigações Filosóficas* e no *Livro Azul*, quando, em defesa de uma posição antirreducionista, critica nosso *desejo por generalidades* e uma atitude de *desprezo para com o caso particular* (WITTGENSTEIN, 1958), o que parece estar na base de obscuridades filosóficas. Enveredando-se por um caminho diferente dos autores que evocamos até aqui, o principal campo sobre o qual a investigação desse filósofo se detém ao longo de sua produção é o da linguagem. Os problemas filosóficos revelam-se para ele, então, em sua natureza linguística. Para enfrentar tais problemas, a estratégia adotada na segunda fase de sua produção é a de dirigir sua atenção ao âmbito ordinário da linguagem, ao cotidiano, valorizando tal aspecto, extraindo daí exemplos e casos comparáveis dos usos das proposições. Por meio desse procedimento, seria possível ganhar clareza sobre os significados de proposições ordinárias mantendo o posicionamento antiessencialista, antirreducionista e antissistemático, que foi central em sua obra tardia.

Na escola, há um jogo de linguagem que lhe é próprio. O aluno da educação especial, principalmente quando afetado por impasses em sua comunicação, nem sempre participa desse jogo. Quando não participa, porque não se pressupõe que ele seja parte, parece estar em questão o próprio regimento do jogo, permanecendo fora do discurso, gerando indiferença ou mal-estar. Assim, a presença desse aluno, muitas vezes, parece não ter sentido, não ser pertinente, devida. Como uma peça a mais em um quebra-cabeça já resolvido, como se alguém buscasse fazer uma cesta em uma partida de vôlei, ou fizesse mímicas diante do tabuleiro de xadrez.

Pela letra do professor, seria possível forjar outro jogo a ser jogado na escola?

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, os efeitos da penetração do discurso médico na linguagem falada em nível comum ou ordinário estão particularmente presentes no campo da educação especial. O *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais* (DSM) (APA, 2014), atualmente em sua 5ª edição, serve como base para a quase totalidade dos diagnósticos psiquiátricos – muitos dos quais têm implicações diretas na vida escolar. Ocorre nesse cenário, segundo o que identificamos, um jogo de poder, descrito pela psicanalista, pensadora das relações institucionais, Maud Mannoni (1977) como fruto de uma *ideologia médica* aliada à uma *ideologia do rendimento*. Para a autora, há uma necessidade de a psiquiatria “(e, acidentalmente, a psicanálise)” (p. 152), adaptarem o indivíduo às necessidades de um sistema de produção. Assim, “[...] certas teorias psiquiátricas, sob a influência da ideologia do rendimento, têm por efeito mascarar as questões que realmente se propõem à experiência. O saber teórico reaparece sob os traços de um poder administrativo, cuja estratégia é justificada pela medicalização.” (p. 153). Entendemos a ideia aí contida como uma afirmação de que o discurso das ciências médicas apenas transfigura as questões ordinárias da vida, contingenciais, em termos de ocorrências neurofisiológicas. Esse esforço é empreendido em nome de uma hiperadaptação ao social, e contra ele não há imunização disponível fora de um compromisso ético-político.

Assim, a *linguagem ordinária* é capaz de referir formas de comunicar que escapam ao discurso médico e outras tentativas de padronizar ações e princípios por meio das expressões submissas a uma única forma de conhecimento. Trabalhar com a educação daqueles que estão fora da curva, que não se ajustam facilmente aos jogos de linguagem já estabelecidos – de modo que suas possibilidades de participação não estejam consignadas aos limites de um diagnóstico médico –, talvez dependa de resgatar, sustentar, manter certa característica do educar que tem a ver com o estar junto, a experiência enquanto o que nos passa, a constituição errante de ideias, a observação, o uso e a construção de instrumentos particulares relacionados ao que é muito ordinário, fortuito, contingente. Assumir essa posição talvez não exclua (não é a intenção), não elimine o trânsito de “palavras médicas” no jogo de linguagem jogado na escola, mas dificulte sua hegemonia, enfraqueça sua amplitude normalizadora e obrigue a haver espaço para considerar legítimo, nesse processo, falar de si

mesmo por meio de uma linguagem mais apropriada à descrição do efêmero, do episódico e do comum. Isso porque, talvez, boa parte do que chamamos educação seja somente a respeito dela mesmo: a vida ordinária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. R. L. Algumas Considerações Filosóficas Sobre Delírio e Alucinação no DSM-IV. In: AIRES, S.; RIBEIRO, C. **Ensaio de Filosofia e Psicanálise**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 251-268. Disponível em: <http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/textos/dsm_iv.pdf>. Acesso em: 2 março 2017.

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais: continuidades 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.

APA, A. P. A. **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BIRMAN, J. Estilo e modernidade em psicanálise. São Paulo: Ed. 34, 1997.

CICERO, A. **Guardar**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FRÖHLICH, C. B. Do nada ao vazio: narrativas do silêncio. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. Cap. 5, p. 125-154.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KIM, J. Feticismo. Crítica na rede, 9 março 2006. Disponível em: <<http://criticanarede.com/feticismo.html>>. Acesso em: 17 junho 2017. Artigo traduzido por Vitor Guerreiro.

MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MÉZIÉ, N. Tentativas de descrição: Perec, Coleman, Akerman. **Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política**, Caruaru, 2, n. 1, jan-jul 2016. 18-34. Disponível em: <<https://revistacontemporanea.fafica->

pe.edu.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em: 25 março 2020.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 61-103.

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.

PEREC, G. Aproximações do quê? **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, 12, n. 1, junho 2010. 177-180. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2010000100014>. Acesso em: 10 janeiro 2020.

PEREC, G. **A vida modo de usar**: romances. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RAMOS, A. C. Apresentando as partidas: o ordinário e o extraordinário em Georges Perec e Roberto Bolaño (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2014. 257 p. Orientador: João Cezar de Castro Rocha.

RODRIGUES, I. D. B.; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, 22, n. 3, dezembro 2018. 545-555. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300545&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 março 2020.

SKRTIC, T. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. **Interpretación de la discapacidad**: teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 35-72.

TORRES, J. C. B. Atualidade da filosofia. In: REIS, R. R. D.; FAGGION, A. Um filósofo e a multiplicidade de dizeres: homenagem aos 70 anos de vida e 40 de Brasil de Zeljko Loparic. Campinas: UNICAMP - CLE, v. 57, 2010. p. 19-44.

VOLTOLINI, R. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio-ago 2015.

VOLTOLINI, R. A démarche psicanalítica na educação: consequências para o campo da formação docente. In: VOLTOLINI, R. **Psicanálise e formação de professores**: antifomação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 20-32.

WITTGENSTEIN, L. **O livro azul**. Lisboa: Edições 70, 1958.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni.
São Paulo: Abril Cultural, 1979.

CENA 2 – “PROFESSOR, QUAL É A PROPOSTA?”

Viviane¹⁷ era uma estudante que me desafiava com as seguintes questões em quase todos os dias da semana no fim do período:

- Professor, amanhã tem aula?
- Sim, Vi, tem aula amanhã. – Eu respondia.
- Aula normal?
- Aula normal.

Ela parava para pensar e absorvia essa resposta como se a tivesse ouvido pela primeira vez. Então lançava novamente a mim seu olhar estrábico:

- E qual é a proposta?

Era muito inquietante se deparar, quase diariamente, com essas interrogações.

¹⁷ Este nome, naturalmente, está trocado por motivos de confidencialidade.

3 NORMOCENTRISMO TEM REMÉDIO? CONSIDERAÇÕES ANTI-CAPACITISTAS NA ESCOLA¹⁸

RESUMO: O fenômeno da medicalização e consequente medicamentação na escola é abordado desde a perspectiva dos estudos sobre a deficiência (*disability studies*) e do *capacitismo* como conceito emergente desse cenário. As formas de compreender a deficiência são determinantes das práticas pedagógicas, e o modelo médico, no qual a educação especial encontra assento, mesmo em sua perspectiva inclusiva, é excessivamente restritivo, e até mesmo equivocado ao promover e sustentar uma representação de alunos com deficiência como anormal e, sobretudo, não capaz e, por isto, alvos de ações medicamentosas com vistas à normatização. Não é surpreendente, desta forma, não reconhecer este aluno, ou percebê-lo como um outro, um estranho, um ser não partícipe daquilo que é definido como um ensino de qualidade. O modelo social oferece outra perspectiva, ao problematizar as invisibilidades e apagamentos a partir do que é construído como resposta cultural, histórica, política e epistemológica em relação à diferença humana.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos sobre deficiência. Educação. Capacitismo.

ABSTRACT: The phenomenon of medicalization at school is addressed from the perspective of disability studies and of ableism as a concept emerging from this scenario. The ways of understanding disability are determinants of pedagogical practices, and the medical model, in which special education finds a seat, even in its inclusive perspective, is excessively restrictive, and even mistaken to promote and sustain a representation of students with disabilities as abnormal and, above all, not capable and, therefore, targets of medicinal actions aiming at normalization. It is not surprising, therefore, not to recognize this student, or to perceive him as another, a stranger, a being who does not take part in what is defined as a quality education. The social model offers another perspective, by problematizing invisibilities and deletions based on what is built as a cultural, historical, political, and epistemological response to human difference.

KEY WORDS: Disability studies. Education. Ableism.

3.1 INTRODUÇÃO

Ao engendrar a escrita deste capítulo, pensamos em um percurso de considerações sobre o fenômeno da medicalização, e consequente medicamentação, na escola ante discussões travadas no campo dos estudos sobre deficiência (*disability studies*), tomando a persistência da perspectiva

¹⁸ Este trabalho foi originalmente publicado no ano de 2021, como capítulo do livro *Fármacos, remédios, medicamentos: o que a educação tem a ver com isso?*, organizado por Ricardo Burg Ceccim e Cláudia Rodrigues de Freitas. Esta é uma versão exclusiva para a apresentação desta tese, não podendo ser reproduzida ou compartilhada em outros meios. Para fins de citação, é preciso recorrer à sua publicação original disponível gratuitamente em: <https://editora.redeunida.org.br/project/farmacos-remedios-medicamentos-o-que-a-educacao-tem-com-isso/>.

biomédica sobre a educação daqueles considerados significativamente diferentes e o *capacitismo* como conceito emergente desse cenário e categoria de análise para as investigações realizadas. Isso nos leva, por sua vez, a um recorte que destaca a educação de pessoas com deficiência como domínio privilegiado, porém certamente não circunscrito à educação especial, de atenção a práticas e pressupostos capacitistas. Portanto, de saída, concentramos nossos esforços na compreensão dos fundamentos da medicalização e da medicamentação sobre os corpos e mentes considerados deficientes.

Do ponto de vista social, essa perspectiva se justifica na consideração do capacitismo como presente na elevação de barreiras de acesso aos serviços básicos – tais como saúde, educação, emprego, transporte e informação – para essa população. De modo que as pessoas com deficiência apresentam taxas de pobreza mais elevadas, níveis de saúde e escolaridade piores e participação econômica reduzida, iniciando um ciclo de vulnerabilidade do qual é difícil emergir, dado o cenário político-econômico brasileiro (MADRUGA, 2013). Os tratados internacionais, os pactos e as políticas públicas inclusivas pretendem incidir nesse estado de coisas, regulando e construindo outras formas de participação e acesso aos bens públicos.

No Brasil, tal perspectiva ganha representatividade a partir de 1988, quando a Constituição Federal gera dispositivos para a proteção e inaugura uma mudança no tratamento voltado à inclusão social. A Constituição Cidadã, como é conhecida, tem por objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Estabelece também a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, s/p).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, estabelece a “discriminação por motivo de deficiência”, ou seja,

qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. (BRASIL, 2009, s/p).

Ressalta-se que a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) referenda a deficiência como uma limitação duradoura, agravada pela interação dos impedimentos naturais com as barreiras sociais, institucionais e ambientais, excluindo ou dificultando a participação do sujeito no meio social.

Levando em consideração uma necessária contraposição à perspectiva biomédica que inspirou tais documentos, Clímaco (2010), em um trabalho sobre direitos humanos e educação especial, estabelece uma relação que nos parece pertinente, a fim de introduzir o que iremos desenvolver adiante. No que se refere ao reconhecimento das pessoas com deficiência, há uma tensão entre a supervisibilidade, produzida pelo modelo médico de deficiência, e a invisibilidade relativa ao que é da ordem da cidadania e respeito às diferenças. É como se, ao se focar o universal do diagnóstico, não percebêssemos o que é da ordem do sujeito e do particular. Para essa pesquisadora, trata-se de um assunto ainda pouco abordado nos documentos legais e que se relaciona com as concepções sobre o que é a deficiência. Apesar da sua fundamental importância, essas discussões não se fazem presentes nas práticas educacionais, sejam ditas normais/comuns ou especializadas, tampouco nos documentos legais. Pelo contrário, o discurso insiste, ainda, em uma leitura da deficiência como tragédia pessoal, desvinculada das questões estruturais e sustentando a marcha de produção de fármacos e protocolos de intervenção padronizados.

Ratificamos, portanto, nosso compromisso com as significativas conquistas decorrentes das políticas educacionais inclusivas, dentre elas, a ampliação do número de matrículas e do tempo de permanência de estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Contudo, compreendemos ser necessário um empenho adicional para a finalização dos ciclos de aprendizagem, visto as barreiras preestabelecidas na estrutura social, sejam elas metodológicas, instrumentais ou atitudinais, as quais se fortalecem com a preeminência do mito da normalidade (GESSER; NUERNBERG; BÖCK, 2020) – sobre o fértil substrato da lógica medicalizante e das práticas medicamentosas para solução de “desvios” indesejados.

Essa construção é sempre inacabada e, por isso, demanda uma atenta vigilância epistemológica, política e ética. Há sempre o risco de retrocessos, de naturalização das desigualdades sociais, de violências de todos os tipos.

Desse modo, o texto que apresentamos pretende auxiliar nesse movimento de associar o debate sobre deficiência, capacitismo, educação e medicalização às situações ordinárias da escola. O grupo de pesquisa a partir do qual falamos (Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura – NUPPEC), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem trabalhado em nível de pesquisa, ensino e extensão no sentido de criar canais de observação e, sobretudo, escuta dos protagonistas dessas questões em seus locais privilegiados de fala, mas também de ação e de vida. Considerando a vida ordinária da escola, buscamos dar consequência a temáticas como as levantadas neste livro a partir de seus modos discursivos característicos, sem renunciar à recolocação histórica das questões em seus fundamentos.

3.2 OS ANORMAIS: A DEFICIÊNCIA COMO DÉFICIT E DESUMANIZAÇÃO

Ao tentar reconstruir historicamente os passos do que no presente chamamos educação especial, as pesquisas em geral consideram o advento da Modernidade – mais propriamente a eflorescência do Iluminismo no Ocidente (JANNUZZI, 2004; VASQUES; ULLRICH, 2019) –, o que coincide com o momento em que a deficiência passou a ser pesquisada com o uso de métodos científicos no campo das ciências naturais. Por esse processo, assim como ocorreu com outros fatos humanos tais como a homossexualidade e a criminalidade, a deficiência se tornou um caso paradigmático de medicalização, afastando-se de um modelo moral de inspiração bíblica. O modelo médico da deficiência busca designar “uma visão unilateral que atribui a causa dos déficits à má sorte individual (acidentes), a práticas de saúde inadequadas (tabagismo, má alimentação) ou aos genes. [...] A deficiência se torna assim uma tragédia pessoal resultante da condição patológica do indivíduo” (KRISTIANSEN; VEHMAS; SHAKESPEARE, 2009, p. 2, tradução nossa). Essa contextualização, por sua vez, permite compreender o surgimento da educação especial a partir

de uma racionalidade híbrida, localizada na conjunção entre a medicina, a psicologia e a pedagogia.

Carla Jatobá Ferreira (2016), apresentando seus estudos a respeito da concepção de anormalidade em Alfred Binet, deu visibilidade ao panorama científico no qual se desenvolvia a psicologia europeia no século XIX, particularmente na França, e seus efeitos pedagógicos percebidos, ainda hoje, na educação. Naquela ocasião, a escola incumbiu-se de classificar todas as crianças nas escalas de medidas de inteligência criadas por Binet, vulgarmente conhecidas como testes de QI. Concentrando-se nas possibilidades de previsão, quantificação, classificação e mensuração, e em acordo com os ideais de cientificidade vigentes, a psicometria passou a ser o parâmetro principal que permitia determinar quais crianças iriam ocupar as classes especiais do sistema de ensino francês. Chama atenção nesse processo, o esforço empreendido na psicologia para transformar suas bases teóricas, a fim de defender a ideia de anormalidade escolar no contexto daquelas ciências tomadas como exemplares; em seu caso, a fisiologia. Nesse período, as descobertas no campo da física e das ciências naturais, mudam as formas de conceber o que é conhecimento válido e promovem a consolidação do positivismo e do cientificismo, de modo que, segundo esses novos pressupostos, o alcance e a formação do conhecimento só poderiam se dar por meio da ciência e do método experimental. Tendo assegurado a cientificidade das escalas por esses critérios, não fazia mais sentido perguntar-se sobre a correção moral de práticas segregantes e patentemente preconceituosas, ou sequer pela existência real de tais categorias entre os alunos. Ainda que, curiosamente, segundo o próprio Binet, as crianças anormais não pudessem ser identificadas a não ser por essas escalas, ficando confundidas com as demais, sem que seus professores notassem sua anormalidade (FERREIRA, 2016).

Tomando esse percurso pela via da linguagem, Plaisance (2015) analisa a demanda por inclusão a partir da educação especial, argumentando que esta última foi estabelecida sobre a cultura da separação. Aqueles considerados anormais, deficientes, diferentes ou mesmo ineducáveis – segundo o modelo médico de deficiência ou psicométrico de Binet – frequentariam instituições que tinham por objetivo aproximar essas crianças e adolescentes a um padrão considerado normal de desenvolvimento, comportamento e inserção na cultura.

Essas instituições seguiram por muito tempo tal modelo de segregação e isolamento, o que nos leva a perceber que a representação de pessoas como anormais implicou a necessidade de restringi-las a espaços também incomuns. O autor ainda afirma que, na educação, “a atribuição de ‘especial’ indica uma característica negativa das pessoas implicadas e, ao mesmo tempo, determina um lugar de educação (estabelecimento ou turma), ele próprio definido sob a égide do *especial*, como em um jogo de espelhos” (PLAISANCE, 2015, p. 232).

O princípio de degradação dessas designações relaciona-se ao que Goffman (1980) descreveu como estigma – um atributo físico ou simbólico que lança descrédito social sobre uma pessoa. De modo que esse atributo, antepõe-se a todos os demais, na identificação e no reconhecimento dos sujeitos, classificando quem o apresenta como socialmente indesejável. Efetua-se, assim, a separação entre normais e anormais: “[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 1980, p. 14).

A partir disso, a atitude posta em prática pelos ditos normais é a de quem percebe os estigmatizados como não completamente humanos, replicando ações minimizadoras de suas chances de vida (GOFFMAN, 1980). Estabelecendo um diálogo com os estudos sobre deficiência, podemos pensar que a relativização das barreiras sociais pela ação beneficente e o surgimento de teorias e ideologias para explicar o que é tomado como inferioridade ou falta de capacidade revela-se como expediente cujo objetivo é racionalizar os conflitos, os quais podem estar relacionados, inclusive a outras desigualdades, como a de classe social.

3.3 NORMOCENTRISMO E MEDICAMENTALIZAÇÃO EM PROL DA SAÚDE, FORÇA, INTELIGÊNCIA E CAPACIDADE

Observar a relação entre o sujeito e o meio foi o que levou Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley e outros precursores dos estudos sobre deficiência a produzir e defender a emergência do modelo social como contraposição à hegemonia biomédica nesse campo. O trabalho seminal desses autores na teorização do modelo alcançou seus resultados ao aproximar-se de discussões

que então avançavam em áreas como estudos culturais, sociologia e feminismo (DINIZ, 2007). Há, nesse movimento, uma inversão perspectiva na consideração daqueles que apresentam uma característica que os torna significativamente diferentes – para aludir à expressão usada pela psicóloga Lígia Amaral (1998) – ou, como já dissemos, estigmatizados. Na compreensão exclusivamente biomédica, à qual se buscou um contraponto, o conceito de deficiência é subsumido à localização de uma lesão física, a qual, por sua vez, é indicada pela diferença estatística. Por consequência, entende-se a deficiência como localizada no corpo e intrínseca, portanto, ao sujeito daquele corpo. Assim, a atenção recebida pela deficiência circunscrevia-se a ações de ordem médica com foco na reabilitação à normalidade. Esse cenário exigiu a produção de técnicas de intervenção nesses corpos e uma classificação tipológica assentada na categorização das diferenças e capacidades. A deficiência, nessa perspectiva, é entendida como uma consequência da lesão conforme o seu tipo e signo de não capacidade. Era forçoso, a partir daí, questionar a hegemonia desse sentido e inscrevê-lo no tecido coletivo e político como questão de justiça social e direitos humanos (OLIVER, 1990; KRISTIANSEN; VEHMAS; SHAKESPEARE, 2009).

Como o grande obstáculo, o capacitismo apresenta-se de maneira estrutural em nossa cultura. Trata-se de “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” (CAMPBELL, 2001, p. 42, tradução nossa). Socialmente, materializa-se como discriminação que promove tratamento desigual em decorrência da presunção de ausência de deficiência ou necessidade de normatização daqueles que ocupam espaços públicos (CAMPBELL, 2009). A partir daí, o trabalho de Pfeiffer (2002), nos ajuda a entender certas fundamentações filosóficas influentes na educação especial que tem sua origem vinculada à produção de uma sociedade capacitista e segregadora. Em decorrência do capacitismo, a educação de pessoas com deficiência é frequentemente desqualificada, estereotipada e segregante.

Assim, estudar os fundamentos do que se entende por deficiência adquire função preponderante neste trabalho, primeiro na ordem das razões. Isso porque

seu sentido transita em disputa nos âmbitos social, cultural, político e intelectual. Justamente, mas não por acaso, aqueles que sofrem tentativas de supressão nos processos medicalizantes, adotando o sentido proposto por Moysés e Collares (2017): a transposição de questões coletivas, de ordem social e política, ao domínio individual, restrito ao biológico. Esses processos ajudam a isentar instituições e governos de suas responsabilidades éticas, gerando obstáculos a práticas educacionais transformadoras nas situações de fracasso escolar. As mesmas autoras alertam para as relações nada delicadas da indústria farmacêutica com o assunto debatido aqui. Segundo elas, as empresas relacionadas a esse meio investem pesadamente em estratégias de *marketing* que sustentam a reprodução de uma lógica que prolifera indefinidamente o número daqueles tornados pacientes com o intuito de aumentar seus lucros, aprisionando-os em tratamentos farmacológicos longos e, sobretudo, dispendiosos.

Nessa esteira de raciocínio, torna-se evidente o alcance da medicalização e seu efeito de tornar a deficiência condição individualizada e particularmente segregante das trajetórias de escolarização. Por esse motivo, trabalhos como os de Oliver (1990), Campbell (2009) e Kristiansen, Vehmas e Shakespeare (2009) nos são caros, pois ajudam a avançar o entendimento sobre as bases sociais dessa segregação e nos aproximam da reflexão filosófica da qual ela é indissociável. Nossa justificativa, portanto, vincula-se à acessibilidade à escola e aos currículos, assentando-se para além do raciocínio biomédico responsável pela produção de deficiências, fracasso e medicamentação, o que, reforçamos, torna a discussão sobre a natureza da deficiência inarredável neste momento.

Assim, no que diz respeito às concepções teóricas influentes na educação de pessoas com deficiência – particularmente, as advindas da medicina e da psicologia experimental –, buscamos considerar as assumidas, as presumidas e as negadas, entendendo que tal intenção de ocultamento sob a cortina do ateuico, do politicamente neutro, cumpre uma função ideológica de manutenção de poder.

Para se opor a tal estrutura, as iniciativas educacionais precisam não apenas deixar de reproduzir preconceito, mas contribuir para a interrupção de seu ciclo, reafirmando os direitos humanos das pessoas com deficiência,

especialmente no tocante ao seu protagonismo político e à capacidade de falar por si mesmas (TIMBERLAKE, 2020).

3.4 O SUJEITO DA EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA É LINGUÍSTICO, POLÍTICO, HISTÓRICO

A pedagogia e o currículo normocêntricos servem ao aluno concebido segundo um ideal de capacidade, poucas vezes ou nunca encontrado na realidade. Mesmo no contexto dito inclusivo, a escola geralmente considera esse fundamento como natural e isento de problemas, e os objetivos de aprendizagem, metas e avaliação carregam o traço daquilo que se nomeia como capacidade ou não capacidade dos alunos: “aluno em situação de inclusão”, “portador de deficiência”, “discrepância significativa entre capacidade e aproveitamento”, “fala imatura”, e assim por diante. Desse discurso ecoa outro, identificado com a frase “eu não estou preparada/o”, “eu tenho 15 alunos e 2 de inclusão”, “tenho medo de trabalhar com esses alunos”, “eu não estudei pra isso”, “essas crianças são diferentes e precisam de professores especializados”, “já tenho responsabilidades demais para assumi-las”, entre tantas outras expressões de mal-estar e descrença na função da escola.

Essas falas são elencadas como índices do capacitismo e barreiras à aprendizagem. Valle e Connor (2014) auxiliam nessa compreensão quando trazem o “mito da homogeneidade que orienta a busca incessante de novos métodos para se classificar as crianças de acordo com as suas semelhanças” (p. 72). Esses autores também entendem que o problema pode estar na expectativa de homogeneidade dentro e fora da escola, causa de um desapontamento constante.

Colocar 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 Angelucci (2014; 2015) faz sobre a necessária vinculação do tema aos direitos humanos universais, afastando-o do modelo medicalizante. “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.” (ANGELUCCI, 2015, p. 5). Portanto, uma vez que o direito à educação de qualquer pessoa seja questionado, negociado ou atacado, 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, não como necessidade individual de reabilitação de sujeitos vivendo em corpos anormais.

No que diz respeito ao assunto da medicalização, é preciso apontar sua ligação a perspectivas que estofam o campo da educação com discursos fundados em reduções biológicas, médicas e neuronais, uma vez que reduzem o sujeito – que é político, social, psíquico, histórico, cultural – a uma unilateralidade biológica empobrecedora. Nessa redução, as singularidades são transformadas em meros sintomas, indícios da patologia e da anormalidade, que devem ser tratados pela via medicalizante e farmacológica.

Uma educação que se propõe anticapacitista, precisa privilegiar a via do diálogo, da aproximação como o outro. Acreditamos que uma outra abordagem não só é possível como eticamente irrecusável. Nesse sentido, tomamos como ponto de inflexão uma cena em um contexto de uma sala de aula no ensino profissionalizante¹⁹.

Tratava-se de uma aula de preparação para o trabalho, os alunos passavam um período do curso (dois ou três meses) em uma empresa na qual faziam um estágio de experiência e um outro período (também de dois ou três meses) na escola. A cena que relatamos a seguir diz respeito à primeira semana do retorno à escola depois do período de trabalho:

O professor recebeu os alunos e propôs que produzissem um relato sobre o período em que estiveram na empresa. Como havia alunos em diferentes níveis de alfabetização, o relato poderia ser realizado de formas distintas (desenhos, escrita, colagens, pinturas etc.). Nesse momento, uma das alunas, que sempre carregava um caderno e canetas, interpelou o professor e disse:

¹⁹A experiência narrada, bem como a imagem, foi usada anteriormente em: MAUTONE, G.; LIMA, A. L. S.; VASQUES, C. A pergunta esquecida: linguagem, alteridade e sujeito na educação especial. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 1, p. 52-71, jan./abr. 2021.

“Professor, eu não leio. Mas eu escrevo”. Ao passo que o professor respondeu: “Mas eu leio. Então, tu escreve pra mim, que eu leio o que escreveu, ok?”. A aluna então realizou a atividade e entregou, alguns minutos depois, o relato exposto na imagem a seguir.

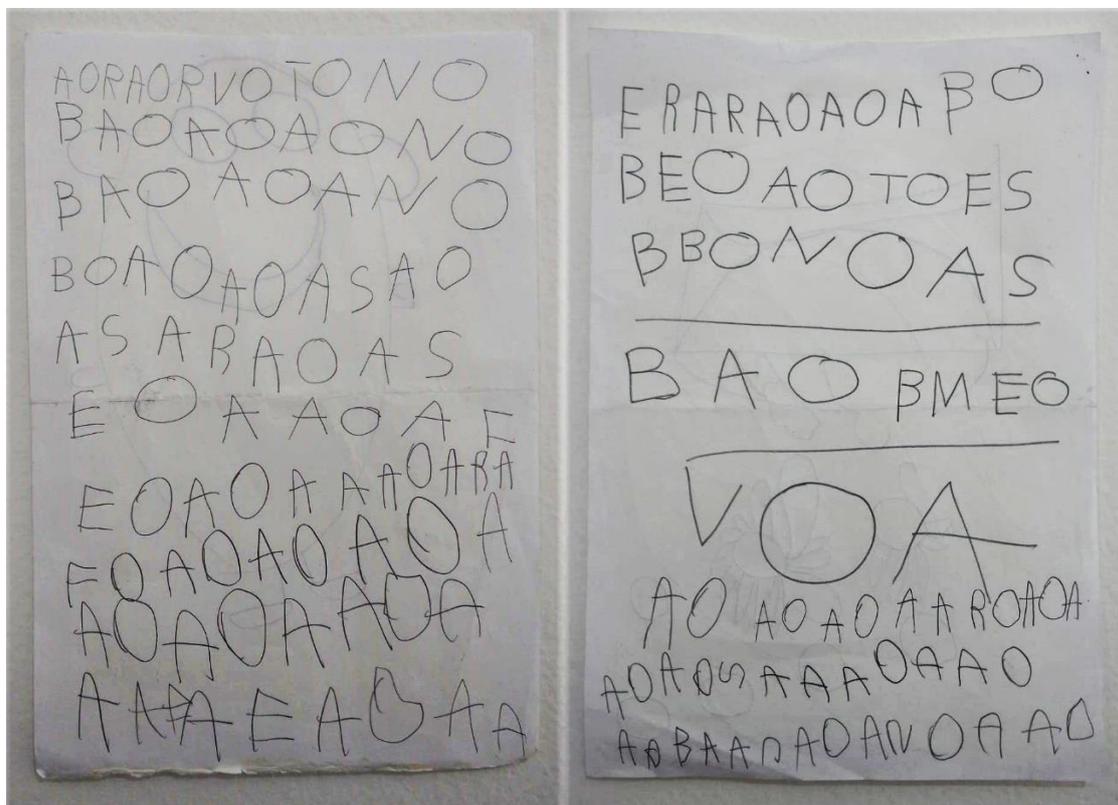


Figura 1: Produção da aluna V.

Quando entregou o papel, aparentemente satisfeita com a realização da atividade, perguntou: “Tá bom assim?”. Ao que o professor respondeu: “Ah sim! Que legal o teu relato, então tudo foi ótimo lá na empresa?”. A aluna franziu o cenho e meio desconfiada, como se quisesse indicar que o professor não havia lido completamente o relato: “Não... teve coisa que não foi tão legal assim.” A aluna retorna ao trabalho de escrita, inscreve um segundo tempo, grafado entre traços e, por fim, a partir da palavra VOA, registra “o que não foi tão legal assim”.

Na experiência dialógica apresentada acima, tomamos o relato da aluna como uma escrita endereçada, ou seja, algo que exige um autor e a escolha de um leitor. Como enunciado que se dirige a alguém, que vem a partir de uma demanda simbólica instaurada pelo professor e exige dos alunos um esforço de elaboração de suas próprias experiências. Estabelece-se aí uma relação pautada pela linguagem. Essa postura, que atribui ao relato uma condição de

escrita, de palavra endereçada, reconduz a aluna a um lugar no qual ela não é reduzida a enunciados normocêntricos. Essa experiência, se tomada desde uma perspectiva capacitista, poderia ser apontada como o momento em que fica evidente o índice de um transtorno ou lesão, ou seja, uma manifestação da anormalidade ou falta de capacidade. Esvaziados de seu caráter enunciativo, o comportamento, o gesto e os pormenores de uma vida cotidiana são enquadrados, depurados pelos inúmeros questionários e escalas de medida, a ponto de perderem o *valor de palavra dirigida a alguém*. O que era diálogo transforma-se em reação, perdendo-se, assim, a especificidade contextual e humana da aprendizagem. Apesar disso, tal temática é silenciada nas pesquisas, bem como nos espaços de formação inicial e continuada, e os manuais médico-psiquiátricos, os protocolos padronizados e os compêndios farmacêuticos circulam sem maiores questionamentos quando se trata de crianças e adolescentes destoantes do aluno tomado como ideal e capaz. (LIMA; VASQUES, 2018).

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formas de compreender a deficiência são determinantes das práticas pedagógicas, e o modelo biomédico, no qual a educação encontra assento, mesmo em sua perspectiva inclusiva, falha ao promover e sustentar uma representação de alunos com deficiência como anormais e não capazes. Não é surpreendente, dessa forma, que este aluno seja tomado como estranho, um ser não participante daquilo que é definido como ensino de qualidade e alvo de intervenções farmacológicas de inspiração normatizante. Uma perspectiva anticapacitista, fundamentando-se no modelo social da deficiência, oferece outras possibilidades ao problematizar o que é construído como resposta cultural, histórica, política e epistemológica em relação ao humano.

O discurso médico na educação apresenta-se enquanto portador de objetividade científica e neutralidade teórica, ocultando a contextualidade (aquelas condições socioculturais, históricas e políticas) do que se dá a perceber dentro da escola, nos enunciados dos alunos e nas relações entre eles e os professores contribuindo para a perpetuação do capacitismo estrutural. Tal aparente neutralidade científica está a serviço da dominação dos corpos.

Se é a lógica normocêntrica que demanda a normalidade, apresentada de maneira inclusive medicamentosa, então é preciso não apenas denunciá-la, mas se colocar na escuta daquilo que o medicamento cala em termos de angústia, mal-estar e não saber.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia Assumpção do. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In: AQUINO, Julio Groppa. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ANGELUCCI, Carla Biancha. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. *In: Reunião Nacional da ANPED, 37., 2015, out. 4-8, Florianópolis. Anais [...].* Florianópolis: UFSC, 2015. Trabalho Encomendado GT15 – Educação Especial. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf. Acesso em: 22 de fev. 2021.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente**, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 06 de julho de 2015. Brasília: Planalto, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism: the production of disabilities and abledness.** Londres: Palgrave Macmillan, 2009.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting legal fictions: disability's date with ontology and the ableist body of the law. **Griffith Law Review**, Londres, v. 10, n. 1, p. 1-22, 2001.

CLÍMACO, Júlia Campos. Direitos humanos, invisibilidade e educação especial. **SER Social**, v. 12, n. 27, p. 214-232, jul. 2010.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. **Às sombras das escalas**: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Editores Associados, 2004.

KRISTIANSEN, Kristjana; VEHMAS, Simo; SHAKESPEARE, Tom. **Arguing about disability**: philosophical perspectives. New York: Routledge, 2009.

LIMA, André Luís de Souza; VASQUES, Carla Karnoppi. Epistemologias em jogo na educação especial. **Educação especial em debate**, Vitória, v. 2, n. 5, p. 60-76, ago. 2018.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. *In*: VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone Zanon. **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 43-72.

OLIVER, Michael. **The politics of disablement**. Londres: MacMillan, 1990.

PFEIFFER, David. The philosophical foundations of disability studies. **Disability Studies Quarterly**, Columbus, OH, v. 22, n. 2, p. 3-23, spring 2002.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, nov. 2015.

TIMBERLAKE, Maria. Recognizing ableism in educational initiatives: reading between the lines. **Research in Educational Policy and Management**, Cortland, NY, v. 2, n. 1, p. 84-100, mai. 2020.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: Penso, 2014.

VASQUES, Carla; ULLRICH, Wladimir. Correspondências sobre o outro na educação especial. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 316-333, abr./jun. 2019.

CENA 3 – NÃO HÁ EDUCAÇÃO ESPECIAL INDÍGENA

Na experiência com a graduação, Raniel²⁰ era um graduando da geografia que não conseguia comparecer muito às aulas. Não tinha acesso a computador nem internet em casa, a não ser, de vez em quando, no celular. Usava o laboratório de informática da FACED, quando dava, quando vinha. Morava em uma aldeia indígena guarani. Sua presença era marcante, embora falasse muito pouco.

Raniel não parecia saber qual era nosso assunto na disciplina. Senti necessidade, por diversas vezes, de checar se ele compreendia o que estávamos chamando de educação especial. Falávamos sobre crianças que não aprendiam direito, crianças diferentes, crianças com deficiência. No dia em que o chamei novamente à conversa e consegui explicar isso, me surpreendeu com o seguinte: “Não tem criança guarani assim.”

Não tem. “O pajé (ou o avô ou o pai) disse que isso é coisa de branco.” “Todos os males, do corpo e da mente, são coisas que o branco trouxe”.

²⁰ Este nome, naturalmente, está trocado por motivos de confidencialidade.

4 CAPACITISMO E EUGENIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS²¹

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.

²¹ Este trabalho foi originalmente publicado na revista *Philia | Filosofia, Literatura & Arte*, em junho de 2021. Aqui apresentamos uma versão exclusiva para os fins desta tese, não podendo ser reproduzida ou compartilhada em outros meios. Para fins de citação, é preciso recorrer à sua publicação original disponível gratuitamente em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/philia/article/view/114316/pdf>.

5.1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte do entendimento de que a luta anticapacitista²² responde a uma demanda improrrogável de parte da população, cujos direitos²³ 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 educação²⁴ 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 Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), inicia pela

²² 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.

²³ 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.

²⁴ Designada historicamente, com o nome de “educação especial”, o que já indica seu caráter de exceção, exclusivo.

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. (BRASIL, 2008, p. 1).

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 trabalhos²⁵, 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 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

²⁵ Ver Lima e Vasques (2018a), Lima e Vasques (2018b), Lima, Vasques e Braun (2021) e Mautone, Lima e Vasques (2021).

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 palestra²⁶ 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 brasileiras (CARBONIERI, 2016).

5.2. EUGENIA E EDUCAÇÃO

Carla Jatobá Ferreira (2016), 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, 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

²⁶ Disponível em <https://youtu.be/-x68bK-4rN4>.

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 anormalidade (FERREIRA, 2016). 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 investimento naqueles que apresentassem o que era entendido como “vantagem intelectual”. (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020).

Segundo Eloisa Barcellos de Lima (2015), 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. (LIMA, 2015. p.156)

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 reprodução, bem como *identificando e isolando* dos demais aqueles que apresentavam as características indesejadas, entendidas como degenerescências, e que, portanto, não deveriam remanescer. (GALTON, 1909; KERN, 2016).

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. (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020). 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. (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020. p. 170).

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 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. (ALBRECHT, 2006).

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 humanos (OLIVER, 1990).

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 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. (DINIZ, 2007, p.18-19).

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.

5.3 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. (MELETTI, 2018. 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 tipos²⁷.

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 (2009), 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

²⁷ 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.

diminuído do ser humano.” (p. 42, tradução nossa). 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, 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 Pfeiffer (2002), 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. (PFEIFFER, 2002, p. 5, tradução nossa.)

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

Plaisance (2015) ao recapitular sob uma perspectiva histórico-linguística o desenvolvimento da educação especial, considera-a enquanto exemplo de representação em negativo²⁸ 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

²⁸ Uma alusão ao filme fotográfico. Como analogia indica que aquilo que se registra será revelado de forma negativa na imagem.

definido sob a égide do “especial”, como em um jogo de espelhos. (PLAISANCE, 2015, p. 232).

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.

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 Angelucci (2014; 2015) 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.” (ANGELUCCI, 2015, p. 5). 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.

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 congênitas 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 cientificista 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 (2020), 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. (KRENAK, 2020, p. 56-57).

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 fome exploradora e coisificadora da Natureza está levando à aniquilação de todos nós, brancos e não brancos²⁹. 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

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

justamente aqueles cujos corpos e mentes identificam-se com o que se descreve como *normalidade*.

5.5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

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

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, C. M. D. R. J. **Às sombras das escalas: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

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.
- LIMA, A. L. D. S.; VASQUES, C. K. Epistemologias em jogo na educação especial. **Educação especial em debate**, Vitória, 2, n. 5, 09 agosto 2018a. 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 2018b. 617-630. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30118/pdf>>. Acesso em: 4 abril 2021.
- LIMA, E. B. D. **Eugenia**: Uma herança de supremacia da ciência médica e biológica sobre a legislação. Buenos Aires: Tese (doutorado) Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.
- 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.
- MAUTONE, G.; LIMA, A. L. S.; VASQUES, C. A pergunta esquecida: linguagem, alteridade e sujeito na educação especial. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 52-71, jan./abr. 2021. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n1.4>>
- 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.

CENA 4 – MANTER A HIGIENE

Tiane³⁰ não gostava de nada nem de ninguém. Isso ela mesma dizia, com raiva. Sempre irritada e debochada. Ria às vezes, mas com irritação.

Contaram que antes de eu começar a trabalhar com a turma, ela não falava nada, vinha sempre de capuz e cheirava mal, falta de banho ou o casaco mal lavado, não sabiam bem. Se colocava perto da porta e nunca levantava os olhos. Agora, vinha sempre bem limpa e altiva. Banho recém tomado e a irritação desafiante dos que se sentem invadidos. O cabelo crespo bem puxado com muito creme em um rabo de cavalo que doía a testa. Um dia pedi para escrever uma regra para a turma. Ela falou: “Manter a higiene!”. Achava, agora, isso muito importante. Então escreveu o cartaz abaixo.



No qual lê-se: “Mate a higiene!”

Tiane era uma adolescente negra, identificada como aluna com deficiência intelectual e dificuldades na aquisição da habilidade de escrita.

³⁰ Este nome, naturalmente, está trocado por motivos de confidencialidade.

5 SUJEITO E INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL³¹

5.1 INTRODUÇÃO

Neste artigo iremos explorar o modo como uma concepção de sujeito enraizada na *modernidade filosófica* europeia tem sustentado, na produção de conhecimento relacionado à educação das pessoas com deficiência, um cenário que contribui para a persistência da exclusão social e da estrutura capacitista; particularmente em contextos geopoliticamente periféricos, como o brasileiro. Em trabalhos anteriores, nos dirigimos à educação especial, considerando-a domínio privilegiado para essa discussão, em virtude de seu alunado, buscando recolocar a pergunta pelo sujeito do campo como procedimento metodológico para uma possível reorientação filosófica dos estudos sobre os fundamentos da área³². Nosso intuito, então, era o de incidir no entrincheiramento do discurso médico sobre os alunos da educação especial, preeminente em formações e práticas escolares.

Aqui, por outro lado, direcionaremos nossa atenção aos fundamentos de uma concepção de *subjetividade* que parece ser tacitamente aceita nos discursos que estofam a educação especial, porém é percebida com cada vez mais desconfiança e mesmo recusa em um amplo esforço crítico que surge descentrado das tradicionais bases do conhecimento sobre o que se pode ensinar e aprender nesses contextos.

Ao longo de nossas pesquisas sobre a deficiência e a inclusão no campo da educação, deparamo-nos com a perspectiva de Grech & Soldatic (2016) que, por suscitar de modo radical o tema da *interseccionalidade*, parece-nos desbravadora. Eles afirmam de modo contundente que pensar

[...] sobre a deficiência é algo que inevitavelmente suscita pensamentos sobre idade, classe, gênero, sexualidade, etnicidade, raça, indigeneidade [indigeneity] e nacionalidade. Essas considerações interseccionais se encontram no coração daquilo que se denominou estudos críticos da deficiência

³¹ Este capítulo consiste apresenta um manuscrito original de um estudo ainda não submetido à publicação.

³² MAUTONE, G.; LIMA, A. L. S.; VASQUES, C. A pergunta esquecida: linguagem, alteridade e sujeito na educação especial. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 1, p. 52-71, jan./abr. 2021.

(Goodley, 2011; Shakespeare, 2013), nos quais a deficiência vincula outras identidades como um momento de reflexão do que Lenny Davis (2002, 2006) cunhou como desmodernismo [dismodernism] (GRECH; SOLDATIC, 2016, p. 69).

Para eles, portanto, o pensamento, a investigação e a análise sobre o fenômeno da deficiência configuram empreendimentos teóricos que não podem prescindir de um modelo interseccional, por meio do qual fazem entrecruzar categorias distintas de análise – como idade, classe social, gênero, raça, etc. – com o objetivo fundamental de aprimorar nossa compreensão sobre este fenômeno e sobre seu ingresso no contexto educacional. De modo sintético, defendem a ideia de que é impossível pensar a deficiência como algo dissociado de outras categorias que a matizam e complexificam, ou seja, fora de um enquadramento interseccional. Cumpre mencionar também que Grech & Soldatic (2016) compreendem que o pensamento sobre a deficiência, quando aprimorado pela perspectiva da interseccionalidade, amplia-se e se vincula a consideração de outras identidades e subjetividades, *desmontando*, desse modo, algo determinante para essas noções justamente localizado na modernidade – razão pela qual sugerem, a partir de Davis (2002; 2006), um *desmodernismo*.

Em que consiste, portanto, esse *desmodernismo*? Bem como esse modernismo que ele pretende desmontar? Qual a sua relação com a noção de identidade e, sobretudo, de subjetividade? E, por fim, de que modo geram seus impactos nos estudos da deficiência e na educação especial?

Nossa hipótese é a de que a educação especial, ao fazer perdurar uma concepção de sujeito dependente de teses modernas e, portanto, iluministas, não dá mais conta de problematizações contemporâneas derivadas das emergências epistemológicas do Sul global: interseccionalidade, decolonialidade, lugar de fala, epistemicídio, entre outras. Essas perspectivas, que abordaremos sobretudo a partir da ideia de *epistemologias do Sul* (SANTOS; MENESES, 2014; SANTOS, 2019), são analiticamente incompatíveis com a concepção de *subjetividade* oriunda do consórcio filosófico do período moderno. Razão pela qual é inevitável revisitá-las - daí sermos instados por Grech & Soldatic (2016) a pensar em termos de *estudos críticos da deficiência*.

5.2 O LEGADO ILUMINISTA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Embora o esforço empenhado em produzir a crítica da medicalização³³ dos espaços educativos tenha já uma ampla trajetória de pesquisa na educação especial, é praticamente impossível falar da natureza desse campo sem referir conceitos, classificações e normativas que derivam da área médica (JANUZZI, 2012). Com efeito, a própria origem da educação especial está atrelada à atuação de médicos pioneiros, circunstância histórica sustentada, entre outros eventos, pela influência que tiveram os relatórios de Jean Itard a respeito da experiência médico-pedagógica que empreendeu junto ao menino conhecido como o Selvagem de Aveyron³⁴, no início do século XIX (GALVÃO; BANKS-LEITE, 2000).

Ao descrever uma vertente médico-pedagógica na origem da educação especial, o trabalho historiográfico de Januzzi (2012) interpreta o despertar da medicina para a educação como resposta ao desafio que representavam os casos mais graves e resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, sendo necessário recorrer não mais só a conhecimentos médicos até então sedimentados, mas também à observação das crianças e seus processos de aprendizagem. Trata-se de um momento em que os conhecimentos médicos a respeito da natureza dos impasses no aprendizado estiveram sob suspeita. Itard, contaminado por concepções filosóficas discordantes das de seu mestre, Philippe Pinel – para o qual o menino Selvagem era um *idiotia inato* e, portanto, ineducável – aposta na possibilidade de recuperá-lo a partir da educação.

Já em 1800, ao ser recebido na *Institution Nationale des Sourds-Muets*, em Paris, o então menino selvagem era observado como no centro de um importante debate a respeito da existência de ideias inatas. Naquilo que nos

³³ Ao estender sua atuação às escolas, a medicina afirma e é afirmada como competente para prevenir e tratar os problemas escolares antes mesmo que surjam. Antes mesmo que haja escola, entendida como direito do cidadão e dever do Estado. Medicaliza-se a educação por meio da transformação de problemas pedagógicos, sociais, políticos e até administrativos em problemas médicos. (MOYSÉS; COLLARES, 2017). São subentendidas em seu sistema ideias tácitas, pretensamente ateóricas, a respeito de saúde e aprendizagem. Criam-se daí doenças *do não aprender* e para estas são propostas soluções ministradas em forma de protocolos de intervenção e receituários cujo destino são as farmácias.

³⁴ Victor de Aveyron (1788-1928) foi um garoto que, por volta dos 9 anos de idade, foi resgatado de uma floresta na região de Aveyron, na França, onde viveu sozinho por, presumivelmente, seis ou sete anos. A partir do trabalho do jovem médico Jean Itard, que lhe deu o nome Victor, tornou-se o caso mais estudado dentre os das muitas crianças “selvagens” abandonadas na Europa.

interessa aqui, não é irrelevante que, ao tecer justificativas sobre seu trabalho com o menino no segundo relatório enviado ao ministro do interior, Itard refira-se a uma *história da filosofia médica*. Assim, no segundo relatório são feitas referências explícitas a pensadores do modernismo filosófico dos séculos XVI e XVII, como Condillac (1714-1780) e Locke (1632-1704); empiristas que, embora recusassem o inatismo, desenvolveram concepções psicológicas *avant la lettre*, baseadas nas sensações e no primado da consciência³⁵.

Devemos aos trabalhos de Locke e de Condillac terem avaliado a forte influência que a ação isolada e simultânea de nossos sentidos tem sobre a formação e o desenvolvimento de nossas idéias. O abuso que se fez dessa descoberta não lhe destrói nem a verdade nem as aplicações práticas que se pode fazer delas num sistema de educação médica. Foi segundo esses princípios que, quando cumpri as metas principais que de início me propusera, e que expus em minha primeira obra, *empreguei todos os meus cuidados em exercitar e em desenvolver separadamente os órgãos dos sentidos* do jovem Victor. (ITARD, apud BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 187, grifo nosso).

A preocupação de Itard com o exercício dos órgãos dos sentidos como meio de formar e desenvolver ideias – ou seja – educar, coaduna-se com a concepção lockiana de pessoa. Locke concebe as noções de *pessoa* e *subjetividade* como dependentes, por um lado, de uma materialidade biológica capaz de receber sensações e, por outro, da autorreflexão (consciência) sobre os próprios estados mentais e percepções derivadas dessas sensações. Por esse motivo, ao conceber alguém como pessoa, dotada de subjetividade, referimos

um ser inteligente pensante, que possui raciocínio e reflexão, e que se pode pensar a si próprio como o mesmo ser pensante em diferentes tempos e espaços; é-lhe possível fazer isto devido apenas a essa consciência que é inseparável do pensamento (LOCKE, [1689, I, cap. XXVII, §11] 2014, p.442-443).

Portanto, o pensamento de Itard que está na origem do que passamos a entender como educação especial só se configurou na medida em que seu

³⁵ Aliás, Condillac já havia estudado, antes de Itard, em seu *Ensaio sobre as origens do conhecimento humano*, o caso de um menino abandonado que teria vivido entre ursos na Lituânia. Esse fato certamente foi conhecido por Itard, estimulando seu interesse no menino Selvagem de Aveyron quando lhe surgiu tal oportunidade (CONDILLAC, [1746] 2011).

contato com a filosofia moderna de Locke e Condillac aprofundou-se. Em certo sentido, foi o contexto filosófico da modernidade — agora em uma particular distensão positivista já no século XIX, com sua noção robusta de subjetividade enquanto pensamento e consciência — que determinou os fundamentos epistemológicos sobre os quais a educação especial estabeleceu suas práticas.

5.3 SITUANDO O CONCEITO DE *DESMODERNISMO*

O *desmodernismo* [*dismodernism*] do qual falamos Grech & Soldatic (2016), retomando o trabalho de Lenny Davis (2002; 2006), designa sobretudo um processo de oposição, perturbação e descontinuidade da modernidade. O neologismo criado a partir da prefixação da raiz latina “*dis-*” (ou “*des-*”, na tradução para o português)³⁶, além de sugerir um sentido essencial de negação e contrariedade, poderá igualmente suscitar, agora por associação ao nível do significante, o principal fenômeno de estudo de Davis (2006), ou seja, a “*disability*” [“*deficiência*”]. E, no português, *desmodernismo* poderá suscitar, por igual deslizamento significativo, os verbos “*desfazer*”, “*desarmar*” ou “*desmontar*”. Assim, cumpre reconhecer no *desmodernismo* de Davis (2006), muito bem lembrado por Grech & Soldatic (2016), um incontornável processo de *desmontagem da modernidade* no que diz respeito à compreensão e ao estudo da deficiência.

Mas que modernidade é essa? Que período histórico ela designa? Quais são as especificidades desse tempo? E em que medida ela exerce influência nos debates sobre a inclusão na educação e sobre a análise da deficiência?

A modernidade, da qual o *desmodernismo* de Davis (2006) se insurge como projeto crítico, é a modernidade filosófica, situada na passagem do século XVI para o século XVII, iniciada diante do abalo da tradição antiga e escolástica e do surgimento de novos modelos de pensamento representados, sobretudo, pelo empirismo e pelo racionalismo (MARCONDES, 2004). E, em comum entre esses modelos, encontrava-se a nova concepção da *subjetividade*, capaz de articular a noção de *sujeito* como o ponto arquimediano desde o qual o próprio conhecimento seria, portanto, explicado. Nesse sentido, a filosofia moderna

³⁶ Sobre os prefixos “*dis-*” e “*des-*” na língua portuguesa e sua origem etimológica no latim vulgar, ver: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/165701/167247>

surgida a partir do século XVI é aquela responsável por efetuar, na história da filosofia, a conhecida *viragem epistemológica* por meio da qual as investigações filosóficas conferem centralidade às investigações sobre o conhecimento, seus fundamentos e suas condições de possibilidade. O sujeito, instância singular da subjetividade da qual ele é a sua expressão particular, seria tomado aí como a estrutura capaz de contornar o velho problema do ceticismo e do critério de validade universal para a avaliação das pretensões ao conhecimento e de, assim, garantir a fundamentação epistêmica sobre as famosas *bases seguras* (MARCONDES, 2004).

Nesse sentido, o argumento do *Cogito* em Descartes³⁷ é o paradigma que permitiu dar uma resposta contundente ao problema do ceticismo; pois na medida em que vinculou analiticamente o atributo do *pensamento à existência* e, na medida em que esse vínculo permitiu explicitar a única resposta (ou resultado) possível diante do cenário cético de aplicação sistemática da dúvida, ele também forneceu uma base segura para a fundamentação epistemológica. O *Cogito* cartesiano — i.e., o vínculo estreito e necessário entre pensamento e existência — apareceu na filosofia moderna como o único critério de validade universal para a pretensão de conhecimento. E, assim, permitiu fundamentar as subsequentes investigações epistemológicas da modernidade por recurso sempre necessário a uma concepção de subjetividade que instituiu o sujeito como sujeito epistêmico, cognitivo, como um sujeito de saber; ou seja, o próprio protagonista da novela epistemológica da modernidade filosófica.

A afirmação da centralidade do sujeito como marca da filosofia moderna é uma tese comumente aceita na interpretação do surgimento da modernidade [filosófica], assim como a atribuição a Descartes e a seu *argumento do cogito* [...]. Segundo essa interpretação, o projeto cartesiano consiste na investigação conceitual da possibilidade do conhecimento científico antes (anterioridade lógica) de se empreender a investigação científica [ela mesma]. É nesse sentido que se pode afirmar que o sujeito é definido como sujeito epistêmico. O sujeito cartesiano, enquanto sujeito cognitivo, de acordo com essa tradição [...] tem as seguintes características: reflexividade; imediatez; transparência; substancialidade; interioridade; fundamento; racionalidade; universalidade. São esses os principais elementos

³⁷ Cf. R. Descartes, *Meditações Metafísicas*, 2011, p. 43.

que definem o assim chamado *sujeito moderno* (MARCONDES, 2004, p. 2, 4 e 5).

Entre os muitos elementos distintivos do sujeito cognitivo da modernidade filosófica estão, sobretudo, os elementos da *substancialidade*, da *racionalidade*, da *interioridade* e da *universalidade*. O sujeito é *substância (res)*, ou seja, realidade separada do corpo, mas com a mesma importância ontológica que ele e, como ele, igualmente autodeterminado e suficiente. Sua diferença ontológica principal em relação ao corpo e à extensão é o atributo do pensamento; ou seja, enquanto o corpo é *res extensa*, a subjetividade é *res cogitans*, coisa pensante. E o pensar é, justamente, a marca da *racionalidade*, a capacidade de realizar raciocínios lógicos, inferências, demonstrações, operações indispensáveis ao conhecimento. No entanto, o sujeito também é dotado de *interioridade*, ou seja, a subjetividade se estrutura nesse espaço interior, recluso, imaterial e abstrato. E, por fim, o sujeito cognitivo é *universal*; isto é, embora seja uma característica particular do que define um indivíduo e, portanto, o ser humano, a subjetividade se aplica universalmente a todos os indivíduos. É, portanto, uma realidade que, embora singular, é por todos compartilhada.

Da concepção moderna da subjetividade, cujos elementos foram acima explicitados, herda-se um conceito de sujeito enquanto unidade interna, necessária, estruturante e autônoma para a explicação dos processos epistêmicos e para o que se chama de *cognição*: ou seja, os processos “responsáveis pelo conhecimento e pela consciência” como, por exemplo, “o processamento da experiência, da percepção e da memória, assim como o pensamento declaradamente verbal” (BLACKBURN, 1997, p. 62). A cognição, em sua acepção moderna, estaria atrelada de modo necessário à subjetividade, sendo esta a unidade interna capaz de estruturá-la e processá-la. Conclui-se, portanto, que a subjetividade, essa qualidade essencial de quem é sujeito, é tomada na modernidade filosófica como a própria condição de possibilidade — o *fundamento* — para a explicação da cognição. Dito de outro modo, *subjetividade é cognição; pensamento, raciocínio, inferência*.

Na medida em que essa concepção moderna de subjetividade circunscreve uma dimensão interna inteiramente autônoma cujas operações e funcionamentos se dão sem nenhum recurso explicativo a outras dimensões a ela externas e, portanto, distintas, então a subjetividade é radicalmente limitada

em um nível de análise *internalista* e *cognitivista*. Ademais, na medida em que essas operações e funcionamentos são delimitados pelo trabalho da racionalidade, a subjetividade se configura como uma instância inteiramente autônoma e racional; isto é, relacionada necessariamente aos mecanismos da cognição superior como o raciocínio lógico, o pensamento inferencial e demonstrativo. Desdobram-se daí suas consequências principais. Por um lado, a subjetividade poderá ser compreendida sem recurso ao corpo, ao mundo e aos contextos vitais, sociais e culturais nos quais se inserem e com os quais se relaciona sempre de modo marginal. E, por outro lado, a subjetividade, em seu fundamento racional, não poderia ser definida a partir da percepção, da experiência e da intersubjetividade, estando *analiticamente* blindada a esses elementos em sua conceituação. Essas consequências filosóficas da concepção moderna de subjetividade legam à filosofia contemporânea uma noção de sujeito, ao mesmo tempo, *desencarnada* e *descontextualizada*.

Na passagem do século XVIII para o XIX, essa concepção de subjetividade tipicamente moderna não passa imune às críticas, muito menos ao largo de tentativas de reparação filosófica. G. W. F. Hegel (1770-1831) foi um dos primeiros pensadores a revisitar criticamente as heranças modernas do cartesianismo por meio da filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), na qual a concepção de subjetividade como estrutura autônoma e transcendental (*sub specie aeternitatis*) da cognição ou do pensamento se manteve mais ou menos intacta. O “eu penso” de Kant será essa instância da consciência, determinante na definição da subjetividade, que estrutura as próprias condições de possibilidade mais fundamentais para o pensamento e para a experiência³⁸. Hegel irá, justamente, recusar a concepção autônoma da consciência (subjetividade) como algo em si mesmo garantido e autosuficiente, entendendo seu desenvolvimento como necessariamente atrelado ao desenrolar histórico e contextual, onde sociedade e cultura desempenham papel determinante.

A filosofia contemporânea, contudo, abre-se de modo diverso a esse legado da filosofia moderna, tanto conservando-o e o reiterando, como contestando-o. Entre os primeiros, que conservam a concepção de subjetividade como unidade interior, estruturante, autônoma e determinante para a estipulação

³⁸ I. Kant, *Crítica da Razão Pura*, 2012, p. 71 (Doutrina Transcendental dos Elementos, Estética Transcendental, B33 - B36).

da cognição estão Noam Chomsky, com sua tese das *estruturas sintáticas* como gramática inata (CHOMSKY, 1957), Daniel Dennet, com sua tese *cerebrista* na qual a mente e a cognição estão necessariamente reduzidas aos limites da caixa intracraniana (DENNET, 1991), e, por fim, Jean Piaget, com sua acomodação das noções de *schemas* e *estruturas mentais* na explicação biológica da aprendizagem (PIAGET, 1952; 1957). E entre os segundos, que procuram criticar esse legado moderno por compreenderem a subjetividade não como algo inteiramente autônomo e a cognição como diretamente determinada também pelo *corpo* e pelo *contexto*, estão, respectivamente, Merleau-Ponty (1945), John Dewey (1929;1981) e Wittgenstein (1953) e os recentes pensadores da filosofia da cognição (ou filosofia das ciências cognitivas) como Lakoff e Johnson (1999).

Herdamos, portanto, da modernidade filosófica uma certa imagem da subjetividade como sendo definida exclusivamente em termos de cognição, cognição esta que se dá de modo estruturado e autônomo num espaço de interioridade. É justamente essa imagem que a filosofia contemporânea da cognição, mediante a retomada crítica dessa tradição e o renovado interesse por pensadores como Merleau-Ponty, Dewey e Wittgenstein, pretende problematizar e, por fim, abandonar. Leporace (2019), aponta que no escopo da filosofia da cognição estariam albergadas quatro teses centrais sobre a natureza da cognição e, portanto, sobre a natureza da subjetividade, capazes de contestar as concepções herdadas do modernismo filosófico. São elas: a cognição *situada* (*embedded*), a cognição *corporificada* (*embodied*), a cognição *enativa* (*enactive*) e a cognição *estendida* (*extended*). Afirma Leporace (2019):

As quatro teses conhecidas como os 4E's da cognição - *embedded*, *embodied*, *enactive* e *extended* - têm, naturalmente, características em comum que as levaram a ser assim agrupadas. São abordagens que, de um modo geral, reagem ao dualismo cartesiano, pretendendo superar a separação mente-corpo e, em alguns casos, corpo-mundo. Essas teses procuram abrir as perspectivas acerca da concepção da mente humana buscando outros elementos e até mesmo tecnologias, seja de forma constitutiva ou como apoios importantes (LEPORACE, 2019, p. 37).

Juntas, as quatro teses sobre a natureza da cognição sugerem contundentemente que o campo do mental e das operações cognitivas está situado em certos contextos — sociais, culturais, linguísticos, políticos — com os

quais estabelece uma profunda relação de imbricação, sendo deles dependente e os modificando retroativamente. Do mesmo modo, a situação (ou *situacionalidade*³⁹) nesses contextos pressupõe a existência de um corpo, localizado espaçotemporalmente, um corpo capaz de ter as mais variadas formas de experiência e de, inclusive, trocar com outros corpos ao nível da intersubjetividade. Ademais, este corpo se movimenta, se situa e se adapta ao ambiente por meio de trocas que ele mesmo agencia e ativa a partir de competências que podem ser aprimoradas e desenvolvidas, não sendo em relação a esse campo da experiência simplesmente um pólo passivo. E, por fim, é um corpo situado e ativo no qual as cognições de modo amplo (experiências, sensações, pensamentos, inferências, trocas, etc.) se dão de modo ampliado ou estendido, com a ajuda de artefatos e tecnologias diversas com as quais se acopla e que lhe facilitam a cognição.

Nota-se, portanto, que a concepção contemporânea da cognição apresentada pela filosofia das ciências cognitivas, por meio de seu consórcio multidisciplinar de pesquisa e por meio de suas investigações sobre a natureza da cognição, ao mesmo tempo em que problematiza a concepção moderna de mente e de subjetividade, também as amplia de modo significativo. Sobretudo porque abre a estrutura recôndita da subjetividade para as dinâmicas recíprocas que ela estabelece com as “externalidades”. Sobrepõe-se à imagem moderna da estruturação de um núcleo inflexível da subjetividade outra imagem contemporânea — a de uma unidade porosa, constantemente permeável às dinâmicas que ativa com outras unidades de seu próprio organismo, com outros organismos, com o ambiente e o contexto, sendo também capaz de facilitar suas ações por meio do acoplamento aos artefatos e tecnologias.

Que essas concepções contemporâneas interessadas numa revisitação do legado moderno sobre as noções de subjetividade (sujeito), pensamento, mente e cognição acarretem implicações substanciais para o estatuto filosófico do conhecimento e para o estudo das suas condições de possibilidade analíticas, isso é evidente. Na medida em que se ampliam as determinações da subjetividade e dos processos que ela envolve para além de unidade substancial interna e racional herdada do cartesianismo (MARCONDES, 2004), o

³⁹ G. Mautone, *Intenção & Contexto*, 2021, p. 225-226.

conhecimento igualmente se amplia no sentido de albergar a experiência e a dimensão corporal, mas também a dimensão contextual.

Essa ampliação sobre o estatuto do conhecimento e dos modos de conhecer indica, na contemporaneidade, o *desmodernismo* de Davis (2006), mencionado por Grech & Soldatic (2016), e um processo contemporâneo de valorização de filosofias não mais subordinadas ao cenário europeu do desenvolvimento filosófico do iluminismo dos séculos XVI, XVII e XVIII ou aos liames das heranças cartesianas. O conhecimento e a ciência, diante de seus fortes entrincheiramentos no pensamento moderno eurocêntrico, ampliam-se, portanto, para além dos limites epistemológicos do Norte e passam a albergar epistemologias alternativas, as epistemologias do Sul (SANTOS, 2019).

De que maneiras divergem as epistemologias do Sul e do Norte? Quais conceitos as articulam de modo diferente? Como empregam esses conceitos?

5.4 EPISTEMOLOGIAS DO SUL NA TRILHA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA DA COGNIÇÃO

Considerando a questão dessa subjetividade porosa como ponto de partida para pensar a construção do conhecimento, o pensador português Boaventura de Souza Santos (2019) aprofunda a crítica a tal concepção de sujeito. Se a experiência, entendida enquanto fenômeno que se passa em um corpo dotado de sentidos, é uma condição necessária para a construção desse conhecimento, por que razão as epistemologias europeias teriam dado tão pouca atenção à experiência? Nas epistemologias do Norte do mundo não cabe pensar uma subjetividade definida, analiticamente, por recurso à experiência e aos dados dos sentidos. Desse modo, levar a sério

[...] a ideia de que o conhecimento é corporizado requer ter consciência de que conhecer é uma atividade corpórea que implica os cinco sentidos, ou até mesmo um sexto, resultante das muitas combinações possíveis entre eles. Nas epistemologias do Norte, está fora de questão valorizar os sentidos como fonte de conhecimento. Só a mente conhece, apenas a razão é transparente relativamente ao que é conhecido; portanto, apenas a razão é confiável. Como refere Merleau-Ponty, “o cartesianismo nega dignidade filosófica aos sentidos: não são os olhos que veem, e sim a mente” (1978, p. 115). Contudo, a verdade é que sem os sentidos não existem sensações, sem sensações não existem emoções, sem

emoções não há percepções e sem percepções não haveria mundo tal como ele se nos apresenta e nós nos apresentamos a ele. Sem os sentidos seria impossível aquecer a razão, como recomendam as epistemologias do Sul, gerando assim o sentir-pensar, o *corazonar* que torna possível a transformação do mundo num mundo concebido como uma responsabilidade pessoal (SANTOS, 2019, p. 237-238)

A perspectiva de Santos (2019) dialoga, nesse sentido, com o monumental trabalho de Lakoff & Johnson (1999) em *Uma filosofia na carne: a mente incorporada e seus desafios ao pensamento ocidental* (*Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind its Challenge to Western Thought*). O estatuto filosófico da experiência é então um divisor de águas para isso que Santos (2019) chama epistemologias do Sul, como um âmbito da filosofia contemporânea em que o corpo, suas vicissitudes e as experiências que produz na subjetividade apontam a formas de conhecer radicalmente distintas das produzidas no contexto europeu, ocidental, no qual a experiência ocupa um lugar sempre subordinado ao pensamento, à cognição chamada superior e ao raciocínio e a inferência.

A ciência moderna concebeu os sentidos como um mal necessário, veículos que, apesar de traiçoeiros, são indispensáveis, devendo ser selecionados ou desmascarados pela razão. O mundo é pensado e possuído pelo intelecto porque só o intelecto apresenta provas convincentes da existência do mundo. [...] Nesse sentido, poderemos dizer que o pensamento abissal [*das epistemologias do Norte*] também compreende ver e ouvir, porém com olhos e ouvidos capitalistas, colonialistas e patriarcais. Na tradição filosófica ocidental, os corpos abrem-se ao mundo por via dos sentidos. Mas essa afirmação abstrata, por relevante que seja no âmbito filosófico, é vazia ao nível sociológico na medida em que os processos sociais e as relações de poder que condicionam a abertura de um corpo ao mundo não são tidos em conta (SANTOS, 2019. p. 237-239)

Há aí um salto metodológico, próprio da filosofia, na medida em que essa disciplina costumeiramente critica a si mesma, seus entricheiramentos, delimitações, alçando-se ao nível *meta*. Isso significa que estamos falando do reconhecimento de novas condições de possibilidade epistemológicas, ou seja, novas condições de possibilidade para o conhecimento e para as formas de conhecer. Fazer jus a esse deslocamento metodológico significa reposicionar a dimensão corporal da experiência no seu sentido singular e no seu sentido vital — histórico —, bem como os contextos e condições sociais e culturais nos quais

essas experiências se consumam. Nesse sentido, é preciso reconduzir a experiência e o saber do corpo à condição de protagonismo epistemológico.

Ora, é inegável que o corpo das trabalhadoras e trabalhadores atravessa experiências diametralmente opostas das experiências dos corpos que se colocaram no centro da produção de conhecimento socialmente investido e não passam pelas mesmas opressões de classe. Ora, o corpo racializado como negro certamente não atravessa as mesmas experiências que o corpo racializado como branco, estando aquele no fulcro das opressões raciais originadas do colonialismo e alimentadas diuturnamente pelo racismo estrutural. Ora, o corpo identificado como mulher atravessa opressões, agenciamentos e assujeitamentos completamente distintos dos experienciados pelos homens cisgênero no contexto patriarcal e machista a serviço do capitalismo. Essas distintas experiências advindas das opressões sociais sobre o corpo, sempre que o corpo e suas experiências não são reconhecidos como produtores de formas legítimas de conhecer, sequer serão consideradas como significativas para delimitar o que é conhecimento⁴⁰. É assim que, portanto, a filosofia vem, insidiosamente, há séculos, deitando fora a criança com a água do banho.

No entanto, esse saber do corpo e a pluralidade de suas experiências de opressão e desigualdade — cujo desvelamento de suas vicissitudes epistemológicas e subjetivas Rolnik (2019) entende como o cerne da atuação *micropolítica* — não podem ser investigadas de modo isolado, mas precisam ser vistas desde uma perspectiva inter-relacionada, na qual o pensamento e o conhecimento se sistematizam em diferentes intersecções. Isso é a *interseccionalidade*.

A teórica feminista Kimberle Crenshaw (1989), uma das principais pesquisadoras da teoria crítica da raça, é conhecida como proponente da noção de *interseccionalidade*. No Brasil, o feminismo negro de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e, mais recentemente, Carla Akotirene, trabalham ativamente com essa perspectiva como ferramenta de análise das opressões sociais de identidades minoritárias. A vantagem da interseccionalidade, como a pensou originalmente Crenshaw, consiste em sua capacidade de evidenciar os pontos de interação

⁴⁰ A noção de *lugar de fala* é, portanto, essencial para a compreensão das diferenças de qualidade, determinação e origem das opressões e dos privilégios. Veja-se Djamila Ribeiro, *Lugar de fala*, São Paulo, Ed. Pólen, 2019.

entre distintas opressões em sua relação com as condições sociais ou sistêmicas mais amplas. Uma definição de interseccionalidade pode ser encontrada em Crenshaw (1989), estipulada do seguinte modo:

Eu argumento que mulheres negras são algumas vezes excluídas da teoria feminista e do discurso político antirracista por que, ambos, são [fundamentalmente] predicados sobre um conjunto discreto de experiências que, no mais das vezes, não refletem de modo apropriado a interação entre raça e gênero. Esses problemas de exclusão não podem ser simplesmente resolvidos ao incluirmos as mulheres negras dentro de uma estrutura analítica já estabelecida. Porque a experiência interseccional é maior que a soma do racismo e do sexismo, qualquer análise que não leve em conta a interseccionalidade não poderá abordar suficientemente a maneira particular por meio da qual as mulheres negras são subordinadas. Portanto, para que a teoria feminista e o discurso político antirracista abarquem as experiências e as questões das mulheres negras, todo o enquadramento até então utilizado como base para traduzir a “experiência da mulher” ou a “experiência negra” em demandas políticas concretas precisa ser repensado e reformulado. (CRENSHAW, 1989, p. 140).

Por outro lado, a questão da colonialidade deve ser considerada também como matriz produtora de subjetividades e experiências sociais e culturais específicas, dotada de um lastro histórico e geográfico, que desvelam a dimensão das opressões ou dos privilégios sociais dependentes da sistematização de uma estrutura racista para a compreensão das relações sociais. A ideia de raça, nesse sentido, assume um papel central para a compreensão da subjetividade e seus modos de conhecer e pensar também por meio das experiências corporais particulares ou experiências sociais e históricas. Afirma Quijano (2005):

As novas identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. [...] todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. [...] A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e

esse modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 118, 121, 126).

Desse modo, o eurocentrismo é problematizado e criticado por uma perspectiva decolonial, capaz de explicitar as relações históricas tecidas entre a hierarquização das raças por meio de ontologias racistas, originadas, sobretudo, no modernismo filosófico, e as relações sociais de trabalho, opressão e privilégio. Na medida em que o racismo, oriundo do pensamento moderno europeu, ou das *epistemologias do Norte* (SANTOS, 2009) sistematiza-se de modo estrutural ele também, afirma Almeida (2019), é capaz de replicar-se contemporaneamente no tecido social e se presentificar nas relações sociais, gerando, portanto, reverberações e experiências particulares nas subjetividades.

Essas experiências particulares são determinantes para a estipulação de uma nova forma de conhecer, uma forma que leva em consideração a singularidade da experiência e a sua transformação, por meio da intersubjetividade e da transmissão, em experiências históricas. Tudo isso é deixado de lado na medida em que seguirmos advogando em favor de uma concepção de subjetividade ainda circunscrita ao modelo iluminista e moderno do século XVII e XVIII. Considerar a subjetividade como determinada pelo corpo e pelo contexto, bem como considerar as experiências peculiares que neles transcorrem, implica precisamente que uma nova concepção de subjetividade precisa ser considerada; algo que, por meio da nossa interpretação do *desmodernismo* de Davis (2002; 2006), encontra-se vinculado à recusa em conceber a subjetividade por meio de um pensamento desencarnado, imparcial, sem lugar social e sem história, típico do iluminismo moderno europeu.

5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese é a de que a consideração da interseccionalidade no estudo da deficiência – que Grech e Soldatic (2016) designam como *estudos críticos da deficiência* – nos permite compreender esse fenômeno de modo ainda mais aprimorado, uma vez que ampliamos nossas capacidades descritivas e analíticas ao considerar categorias interseccionadas de análise (como gênero, raça, classe) junto, ou seja, complementarmente à categoria da deficiência. Assim, uma subjetividade na qual a deficiência se encontra como marca está,

necessariamente, também atrelada a outras tantas marcas subjetivas como a cor de pele, o pertencimento a uma classe social e às identificações ou designações de gênero. Ganhamos muito mais, do ponto de vista epistemológico e descritivo (ou ainda científico), na medida em que enriquecemos nossas investigações sobre a deficiência com outros dados e informações advindas de investigações sobre a raça e o gênero, por exemplo. Mike Oliver, que nos anos 1970 foi um dos fundadores do modelo social da deficiência, base epistemológica para o atual campo dos estudos da deficiência (*disability studies*) já nos alertava em 1999 para o fato de que a deficiência, enquanto categoria de análise, é insatisfatória para dar conta justamente do fenômeno da opressão à deficiência.

Portanto, a opressão que as pessoas com deficiência enfrentam está enraizada nas estruturas econômicas e sociais do capitalismo. E esta opressão é estruturada pelo racismo, o sexismo, a homofobia, o preconceito de idade, é endêmica para todas as sociedades capitalistas e não pode ser explicada como um processo cognitivo universal (OLIVER, 1999, p. 4).

Se a educação, enquanto instituição social responsável pela transmissão do legado científico e cultural de uma sociedade pretende levar a cabo o projeto da inclusão de pessoas com deficiência, sob a tutela de sua disciplina subordinada, a educação especial, é preciso que esta última interrogue-se também sobre a natureza de uma concepção de sujeito aberta à experiência, ao corpo e aos privilégios e opressões sociais que advém das contingências derivadas da racialização, pertencimento a certa classe social e identificação com um gênero em um sistema binário que afetam esse corpo. E isso implica abandonar um legado moderno/iluminista que ousou engendrar um conceito de subjetividade completamente blindado a essas contingências existenciais e vitais. Do contrário, a educação corre o risco de não incorporar a necessidade de uma democracia radical.

REFERÊNCIAS

BANNELL, Ralph; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle (Orgs.). *Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas*. Rio de Janeiro: Editora da PUC Rio, 2021.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

CHOMSKY, N. **Estruturas Sintáticas**. Porto Alegre: Vozes, [1957] 2018. ISBN 9788532659231.

CONDILLAC, Étienne. **Essay on the Origin of Human Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**, "University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

DAVIS, L. J. (2002). **Bending over backwards**. Disability, dismodernism and other difficult positions. New York: New York University Press.

DAVIS, L. J. (2006). **The end of identity politics and the beginning of dismodernism**. On disability as an unstable category. In L. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (2nd ed., pp. 231–242). New York: Routledge.

DENNETT, D. **Consciousness Explained**. Boston: Little, Brown. 1991.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DEWEY, John. **Experience & Nature**. Londres: George Allen & Unwin, 1929.

DEWEY, John. **The Later Works**. Ed. Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981.

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

GRECH, S.; SOLDATIC, K. **Disability in the Global South: The Critical Handbook**. Cham, Suíça: Springer, 2016. ISBN 978-3-319-42486-6.

JANNUZZI, G. S. D. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. ISBN 85-7496-102-07.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought**. Nova Iorque: Basic Book / Perseus, 1999.

LEPORACE, Camila. Espelhos do mundo? Uma perspectiva da percepção humana a partir de ideias da mente enativa e da mente estendida. In LEPORACE, Camila; BANNELL, Ralph; et alii. **A Mente Humana para Além do Cérebro**. Coimbra: Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social da Universidade, 2019.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, [1689] 2014.

MARCONDES, Danilo. **Modernidade, Subjetividade e Linguagem**. Anais do 28º Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais. 2004. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/28-encontro-anual-da-anpocs/st-5/st13-4>

MAUTONE, Guilherme. **Intenção & Contexto**. 2021. 323 f. Dissertação de Doutorado (Doutorado em Filosofia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1945.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 43-72.

OLIVER, M. Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle. In: FLYNN, R. J.; LEMAY, R. A. **A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization**: Evolution and Impact. Londres: independentliving.org, 1999. Disponível em: <<https://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf>>.

PIAGET, J. (1957). **Construction of reality in the child**. London: Routledge & Kegan Paul.

PIAGET, J.; COOK, M. T. (1952). **The origins of intelligence in children**. New York, NY: International University Press.

SANTOS, B. D. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. ISBN 978-85-513-0484-6.

SANTOS, B. D. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophische Untersuchungen – Philosophical Investigations**. Tradução de G. E. Anscombe, P. Hacker & J. Schulte. Oxford: Basil-Blackwell, [1953] 2009.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. [...] O pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhoso. Eles não conhecem de fato as coisas da floresta. Só contemplam sem descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Se não seguirem seu traçado, seu pensamento perde o rumo. Enche-se de esquecimento e eles ficam muito ignorantes. Seus dizeres são diferentes dos nossos. Nossos antepassados não possuíam peles de imagens e nelas não inscreveram leis. Suas únicas palavras eram as que pronunciavam suas bocas e eles não as desenhavam, de modo que elas jamais se distanciavam deles. Por isso os brancos as desconhecem desde sempre. [...] Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 75-76)

As palavras de Davi Kopenawa, Yanomami que tem se esforçado em transmitir seus conhecimentos para os brancos, nos inspiram a falar de nosso trabalho de pesquisa do ponto de vista de quem se encontra em posição periférica em relação ao conhecimento percebido tradicionalmente como referencial, central. Enquanto acadêmicos brasileiros, ao falar daqueles que se encontram marginalizados em razão de uma deficiência, importa se tomamos esses sujeitos como parte de uma população econômica e culturalmente homogênea ou atravessada por questões sociais decorrentes da distribuição de renda, da racialização, dos papéis de gênero ou de silenciamentos culturais. Isolado dessas carnis especificidades, o fenômeno da deficiência restringe-se ou à reabilitação médica ou à demanda genérica por acessibilidade, entendida enquanto um conjunto de adaptações arquitetônicas e mudanças atitudinais nos serviços públicos. Sem intenção de minimizar a necessidade sempre urgente dessas adaptações, defendemos neste trabalho que a própria concepção de

deficiência e, por consequência, a ponderação sobre suas demandas depende dos atravessamentos sociais. Reconhecer-se a si mesmo a partir de sua origem, saber seu lugar no mundo, parece ter percebido Kopenawa, é questão de sobrevivência quando nos damos conta das estruturas globais de poder.

A abstração das particularidades geográficas, históricas, culturais e raciais não é apenas um erro epistêmico, mas um projeto de poder para aqueles que se colocam no centro do mundo. Na educação especial, temos apontado, ao longo dos anos, uma perniciosa influência de discursos e formas de construir conhecimento sobre seus sujeitos e práticas que, antes de gerarem emancipação social por meio da educação, contribuem para um persistente assujeitamento e reconhecimento lesivo de todos os atores envolvidos: professoras/es e estudantes. Paralelamente, viemos construindo a percepção de um lastro comum sobre o qual se sustentam tais conhecimentos e discursos. A saber, há certa forma de definir o que é conhecimento – operando, ao mesmo tempo, a distinção daquilo que não pode ser aceito como conhecimento válido – e, ao cabo, uma concepção do sujeito desse conhecimento como alguém progressivamente perfectível, plenamente racional e abstraído das condições materiais da vida. Contudo, uma vez que nos debruçamos sobre o que tem a dizer quem está envolvido nos processos de escolarização inclusivos, percebemos que ninguém se isola de seu meio antes de sinalizar a natureza de suas demandas por participação, laço social e educação.

Esta tese tem como problema central a persistência da exclusão, da injustiça social e do reconhecimento lesivo no contexto da escolarização de pessoas com deficiência. Trata-se de um estudo teórico cujo objetivo principal é investigar as formas de conhecer em educação especial. Partimos da premissa de que desconsiderar questões epistemológicas relevantes tem, além de efeitos na abrangência do cognoscível sobre o histórico, o social, o político e o subjetivo, efeitos éticos no modo de relacionar-se com aqueles sobre os quais os discursos sobre as deficiências são proferidos.

Para tanto, tematizamos os limites de um conhecimento em educação especial que é produzido sem considerar seu contexto latino-americano e brasileiro, sem considerar que a massa de estudantes atendidos pela modalidade escolar que lhe corresponde está nas escolas públicas e advém de camadas menos favorecidas economicamente, sem considerar a herança

cultural massacrada e as marcas coloniais do epistemicídio escravagista, sem considerar-se colonizado e, por isso mesmo, tendo muita dificuldade de deixar de sê-lo. Para tanto, nosso argumento parte da inquirição do mal-estar docente, da lógica médica intrometida na prática pedagógica, dos modelos de conhecimento objetivistas e individualizantes para, com Grech e Soldatic (2016), reafirmar a potência da vida ordinária para o reconhecimento de processos construção do conhecimento que não são desencarnados, desligados dos corpos que os produziram. A identificação dos jogos de poder social, histórica e epistemologicamente aí imbricados nos conduziram à necessidade de reclamar espaços, pesquisas e produções que privilegiem as epistemologias e práticas do Sul no âmbito da educação especial. Desse modo, nos juntamos às demandas improrrogáveis identificadas pelos mesmos autores:

A partir dessas perspectivas amplas e diversificadas, um punhado de fios e imperativos comuns tornaram-se evidentes para nós:

1. O processo de produção de conhecimento e as relações de poder nele embutidas e, por sua vez, a necessidade de espaços que priorizem, privilegiem e aprendam com as epistemologias e práticas do Sul
2. A necessidade de questionar e de se envolver de forma crítica com noções estabelecidas e hegemônicas, incluindo direitos, desenvolvimento e integração
3. A complexidade e heterogeneidade da deficiência em diferentes contextos e paisagens
4. A exigência de historicizar e geopolitizar a deficiência
5. A consciência de que o questionamento crítico requer prática crítica e vice-versa
6. O compromisso de que, façamos o que fizermos, devemos desafiar o capacitismo, incluindo no e através do nosso próprio discurso e práticas. (GRECH; SOLDATIC, 2016, p. xiv)

A colonização do saber em educação especial se dá em primeiro lugar, considerando a ordem em que nos apareceu enquanto fenômeno de sala de aula, pelos efeitos da penetração do discurso médico na linguagem falada em nível comum ou ordinário. Os jogos de poder presentes nesse cenário denunciam uma *ideologia médica* aliada a uma *ideologia do rendimento* (MANNONI, 1977), resultando em um saber que transparece nos atos administrativos sob a forma de segregação e medicalização. O discurso das ciências médicas empreende aí uma transfiguração das questões ordinárias da vida, contingenciais, em termos de ocorrências neurofisiológicas e demandas

operacionais por organização, formação e aplicação de princípios protocolares de ação em nome de uma hiperadaptação ao social. Por esse motivo, Celina nossa protagonista da Cena 1, a professora que não escreve cartas, eternamente em formação, aquela que não consegue espaço para falar de si fora de uma instrumentalização para seu trabalho exaustivamente demandante, não encontra tempo para refletir, acredita que se desvia ao parar para pensar. No entanto, dar conta da inclusão de um outro para cuja exclusão um sistema inteiro foi erigido não lhe está disponível fora de um compromisso ético-político com a sua vida ordinária: na educação pública, subfinanciada, do interior longínquo e rural de um estado muito marcado pelas diferenças de etnia e cor de pele. Celina, uma mulher branca, filha de trabalhadores rurais, de ascendência italiana e polonesa, buscava educar um menino racializado, com marcado fenótipo afroameríndio e pobre. Em nossa comunicação, nunca falamos diretamente sobre isso, embora tais evidências estivessem lá o tempo todo. Por que não nos perguntamos se essas marcas importavam? Por que nos permitimos pressupor que elas não importam?

Uma pretensa objetividade científica na descrição das deficiências reivindica a necessidade de neutralidade teórica, ocultando a contextualidade sociocultural, histórica e política do que se dá a perceber dentro da escola, nas falas dos alunos e nas suas relações com a família e a comunidade ao redor, contribuindo para a perpetuação do capacitismo estrutural e do reconhecimento lesivo. Tal aparente neutralidade científica está a serviço da dominação dos corpos. Viviane tinha 22 anos e ainda não era alfabetizada, trazia no corpo as marcas de suas diferenças significativas nas mãos retorcidas, na coluna encurvada, na memória curta que lhe impedia de lembrar-se do caminho entre a casa e a escola, o que dizer das lições de escrita do dia anterior. Sua mãe, cuidadora incansável, procurava um remédio para essa memória, se isso estivesse resolvido, Viviane iria ler, acreditava. Contudo, Viviane jamais tinha ido a uma escola regular antes, e os esforços de alfabetização tinham sido sempre conduzidos pela família, individualmente, por meio de professores particulares. Como o acesso a recursos no Brasil também tem cor, não é surpreendente que Viviane e sua mãe fossem mulheres brancas vivendo no centro de Porto Alegre. Mas não é surpreendente também que ela tenha sido apresentada como um ser incapaz de compreender o andamento da escola, uma estranha ao sistema, não

participante daquilo que é definido como ensino de qualidade e todos os dias se sentisse instada a perguntar por nossos planos, nossa proposta. Para que lhe havia servido a escola até ali? Uma escola da qual ela ainda não tinha participado.

Por outro lado, a emergência do modelo social da 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. Raniel, estudante indígena da faculdade de Geografia, que acessou a universidade por meio das políticas de reserva de vagas, foi um dos primeiros de seu povo a frequentar aulas na UFRGS. Entrar em contato com suas impressões sobre aquilo que tentamos transmitir-lhe como realidade educacional, o trabalho junto a crianças com deficiência, ainda que sejam da ordem de uma quase impossibilidade de compreensão, nos faz perceber o campo da educação especial em seu contexto epistemológico branco, europeu, ocidentalizado, em nada comunicante com o modo como Raniel vê e produz seu mundo. Não nos ocorreu, então, o que agora é quase trivial: é preciso toda uma construção social para que vejamos o mundo como dividido entre pessoas com e sem deficiência, que não há naturalidade na escolha desse critério como distintivo entre uma pessoa e outra.

A evocação da análise interseccional como recurso necessário à consideração da deficiência na escola não nos autoriza a hierarquizar os níveis de opressão a fim de sistematizar uma distribuição de recursos equânimes à inclusão. Nossa intenção, porém, é dessacralizar (no sentido de dar corpo e forma humanas) uma imagem da deficiência resguardada em manuais que se pretendem atóricos e apolíticos. Nos interessa o motivo pelo qual Tiane quer matar a higiene. Se os seus cabelos crespos, tantas vezes puxados em um rabo de cavalo, para que não parecessem “sujos e mal-cuidados”, lhe conferiam mais ou menos disposição a se perceber como aluna. Se o fato de ser negra e pobre alguma vez predispôs que a achassem menos inteligente ou se o diagnóstico lhe fez isso sozinho.

No trabalho diário com a educação de pessoas com deficiência por meio atendimento educacional especializado (AEE), seja em atendimento direto aos

estudantes dos níveis fundamental e médio ou nas ações junto aos professores de área e à equipe pedagógica, pudemos perceber como pode ser difícil e exaustivo sustentar, institucionalmente, práticas que respeitem os princípios inclusivos em um sentido não restrito à letra fria das legislações e políticas. Por esse motivo, buscamos aqui estabelecer a prática educativa como origem e fim de nosso esforço argumentativo, bem como tencionamos que esse esforço esteja apropriado para produzir e transformar a prática cotidiana dos processos inclusivos. Desde as primeiras páginas, sinalizamos nossa ligação com aquilo que acontece e é dito em contexto de sala de aula, na vida pulsante da escola. Reafirmamos, portanto, nossa intuição inicial de que, se pudermos dar atenção às falas que cotidianamente encenam os processos de inclusão/exclusão e expressam suas formas de entrar em contato com as instituições e práticas onde esses processos se passam, talvez possamos também compreender melhor os âmbitos que parecem ocultos nessas cenas, as explicações demasiado rápidas e individualizantes, a desumanização remanescente de períodos manicomialis. Os vestígios da brutalidade colonial estão sempre à espreita.

Acreditamos também que este trabalho nos dá a oportunidade de projetar perspectivas futuras para nossas pesquisas. Interessa-nos, a partir do que fizemos até este ponto, analisar as condições de possibilidade para o uso de certos qualificadores em deficiência e suas relações interseccionais. No uso da categoria deficiência intelectual na escola, tendo em vista as diferentes populações segundo seus atravessamentos sociais (classe, raça, gênero), nos interessa, particularmente, investigar se o uso de categorias que parecem mais pejorativas e socialmente degradantes estão de alguma forma relacionadas à participação em outros grupos sociais indesejados em espaços de domínio de pessoas brancas e próximas de um ideal cognitivo.

Em outra frente possível, nos interessa também perseguir a relação das chamadas epistemologias do Sul. Essa seria uma forma de ampliar a recepção de ideias fora do eixo mais europeizado ou anglo-saxão na aposta de encontrar novas possibilidades de representação das diferenças em educação, ou forjar leituras de mundo que reaproximem os estudantes que as epistemologias do Norte separaram em castas de educáveis, semieducáveis e ineducáveis. Para isso, será preciso percorrer tanto autoras/es da área da educação e dos estudos da deficiência que contemplem a bandeira das interseccionalidades quanto

aqueles que estiveram refletindo de forma mais ampla sobre os epistemicídios e resultados dos processos colonizadores do pensamento sob os quais produzimos nossos escritos.

Queremos nos responsabilizar também pelos limites que, naturalmente, um trabalho como este manifesta. Há dificuldades relativas a aprofundamentos possíveis em temas colaterais que enriqueceriam a visão estreitada pelo tamanho de cada capítulo. A escolha pelo formato que facilita a publicação em periódicos nos justifica nesse aspecto. Buscamos arredondar possíveis arestas entre os capítulos por meio do texto introdutório, da descrição das “cenas” escolares e, mesmo, destas considerações finais. Esses mesmos obstáculos, todavia, nos instam a divisar novas perspectivas de trabalho e animam à busca pelo diálogo que as dará forma. Uma atividade de pesquisa registrada, escrita e submetida à apreciação tem por intuito, justamente, o levantamento dos pontos de conexão, inquietação e contraposição com quem a lê, pondo novamente em marcha o engenho de quem pesquisa. Por esse motivo, há de se agradecer muito a leitura de quem nos seguiu até aqui.

REFERÊNCIAS

ANPED. ANPEd e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo; confira repercussão de entidades e associações. **Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Rio de Janeiro, 5 outubro 2020. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>>. Acesso em: 10 outubro 2020.

ARAÚJO, E. T. D. Retrocessos e negação do direito à educação para as pessoas com deficiência. **Estadão**, 5 outubro 2020. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/retrocessos-e-negacao-do-direito-a-educacao-para-as-pessoas-com-deficiencia-cooptacao-capacitismo-e-segregacao-institucionalizada-pelo-decreto-10-502-2020/>>. Acesso em: 10 outubro 2020.

FREIRE, P. **Cartas à guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. ISBN 379.24096657.

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRECH, S.; SOLDATIC, K. **Disability in the Global South**: The Critical Handbook. Cham, Suíça: Springer, 2016. ISBN 978-3-319-42486-6.

GT15 ANPED. Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **YouTube - GT15 ANPEd Educação Especial**, 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/kmQycCamDzs>>. Acesso em: 10 outubro 2020.

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

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves., 1977.

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

PEREC, G. **A vida modo de usar**: romances. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PEREC, G. Aproximações do quê? **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, 12, n. 1, junho 2010. 177-180. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2010000100014>. Acesso em: 10 janeiro 2020.

SANTOS, B. D. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. ISBN 978-85-513-0484-6.