

Deslizamentos nos modos de exclusão e a emergência do capacitismo

Slippages in modes of exclusion and the emergence of capacitism

El deslizamiento en los modos de exclusión y la emergencia del capacitismo

*Juliana Silveira Mörschbacher**
*Neusa Kern Hickel***

Resumo

Este ensaio discute a construção das categorias de anormalidade/normalidade a partir das quais se constituem e se validam práticas segregacionistas. Utilizamos para tal análise o referencial teórico de Michel Foucault em diálogo com o conto *O alienista*, de Machado de Assis. Tais conceitos se imbricam com a história da loucura e da educação especial. As práticas classificatórias são compreendidas como um modo de assinalar quem pode ou não circular socialmente. Nesse contexto, evidencia-se o capacitismo como preconceito contra as pessoas com deficiência, sendo produzido a partir da comparação com os corpos considerados capazes de atender aos atuais modos de produção capitalista. Essa construção social da incapacidade é tomada como verdade e se presentifica no contexto escolar através da exclusão de alunos com deficiência, encaminhados para espaços segregados. Michel Foucault aponta para as estruturas sociais que se reiteram por deslizamento nos modos e nas formas, sendo necessário que se criem brechas nesses discursos para que a produção de diferença possa emergir.

Palavras-chave: capacitismo; segregação; produção de verdade.

Recebido em: 16/04/2022 – Aprovado em: 07/06/2022

<https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13442>

ISSN on-line: 2238-0302

* Mestra em Educação (UFRGS); pedagoga e educadora inclusiva (PUCRS); especialista em Psicopedagogia (UniRitter). E-mail: hickeln@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1100-0623>.

** Doutora em Psicologia Social e Institucional (UFRGS); psicóloga (PUCRS); psicopedagoga (EPSIBA). E-mail: jsm.julianasilveira@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9138-6847>.

Abstract

This essay discusses the construction of the abnormality/normality categories from which segregationist practices are constituted and validated. For this analysis, we used Michel Foucault's theoretical framework in dialogue with the short story *O alienista* by Machado de Assis. Such concepts are intertwined with the history of madness and special education. Classification practices are understood as a way of indicating who can or cannot circulate socially. In this context, ableism is evidenced as a prejudice against people with disabilities, being produced from the comparison with bodies considered capable of meeting the current modes of capitalist production. This social construction of disability is taken for granted, and is present in the school context through the exclusion of students with disabilities, sent to segregated spaces. Michel Foucault points to the social structures that are reiterated by slipping in modes and forms, making it necessary to create gaps in these discourses, so that the production of difference can emerge.

Keywords: ableism; seclusion; real production.

Resumen

Este ensayo discute la construcción de las categorías de anormalidad/normalidad a partir de las cuales se constituyen y validan las prácticas segregacionistas. Para este análisis se utilizó el marco teórico de Michel Foucault en diálogo con el cuento *O alienista* de Machado de Assis. Tales conceptos están entrelazados con la historia de la locura y la educación especial. Las prácticas clasificatorias se entienden como una forma de indicar quién puede o no circular socialmente. En este contexto, el capacitismo se evidencia como un prejuicio contra las personas con discapacidad, siendo producido a partir de la comparación con cuerpos considerados capaces de atender los modos de producción capitalista vigentes. Esta construcción social de la discapacidad se da por supuesta y está presente en el contexto escolar a través de la exclusión de los alumnos con discapacidad, enviados a espacios segregados. Michel Foucault apunta a las estructuras sociales que se reiteran al deslizarse en modos y formas, siendo necesario crear brechas en estos discursos, para que surja la producción de la diferencia.

Palabras clave: capacitismo; segregación; producción real.

A Casa Verde foi o nome dado ao asilo, por alusão à cor das janelas, que pela primeira vez apareciam verdes em Itaguaí. Inaugurou-se com imensa pompa; de todas as vilas e povoações próximas, e até remotas, e da própria cidade do Rio de Janeiro, correu gente para assistir às cerimônias, que duraram sete dias. Muitos dementes já estavam recolhidos; e os parentes tiveram ocasião de ver o carinho paternal e a caridade cristã com que eles iam ser tratados.
(ASSIS, 1994, p. 3)

Abertura

No campo da educação, as discussões sobre práticas segregacionistas estão presentes tanto nas questões que concernem aos processos inclusivos quanto nas variadas

situações organizativas do sistema escolar. Correlatas a essas duas dimensões se apresentam diferenças de todas as ordens, sobretudo aquelas reguladas pelos comprometimentos orgânicos e/ou psíquicos, bem como as provocadas pelas circunstâncias desfavoráveis em termos econômico-sociais. Ambas têm sido motivadoras de argumentos segregacionistas e de lógicas lineares.

Veicula-se certo domínio de pensamentos e práticas em que estudantes são inseridos em uma conjuntura organizativa preestabelecida, de pouca flexibilidade, cabendo a eles apresentar as competências e habilidades compatíveis às expectativas escolares. Geralmente, essas práticas pedagógicas são balizadas por uma lógica de pensamento gerida pelas semelhanças daquilo que é conhecido: “encaixar, classificar o que quer que seja em termos de algo conhecido, [...] operar pela lógica das classes, pela lógica dos conceitos” (MACEDO, 2005, p. 11-12).

As ações permeadas pela classificação são predominantemente excludentes, pois, enquanto se prestam às abstrações e às equivalências de objetos e objetivos, deixam sem lugar as dimensões de singularidade dos entes participantes da escolaridade. Justamente o que não tem lugar nessa operacionalidade é a diferença, por sua ligação ao imponderável desconhecido. Segundo Lino de Macedo (2005, p. 13-14), a diferença corresponderia a uma organização de coisas em “sua dimensão desconhecida”, podendo resultar na constatação do vazio e do temor, visto que a “diferença é aquilo que não se encaixa”. Continua o autor: “A diferença corresponde à ideia de que certas coisas só podem ser conhecidas por fragmentos, por parte, pelas pistas, pelos vestígios [...] tudo o que cai fora do controlável, do classificável são exemplos de coisas que fazem diferenças” (MACEDO, 2005, p. 13-14).

O desafio de sistemas escolares mais abertos e, necessariamente, mais complexos implica na compreensão da lógica da exclusão que atravessa os modos de pensar e agir em todo o tecido social. A exclusão está ligada aos gestos que instalam uma cultura, que para persistir se reproduzem indefinidamente, na qual as diferenças não podem fazer parte.

A preocupação com os sistemas organizativos nem sempre considera a premência da aprendizagem como função social da escola, embora se afirme isso nos discursos de qualificação como mote para mudanças. É o caso, que aqui usamos, ocorrido na passagem da seriação para ciclagem. Logo nos primeiros anos de sua implementação, pode-se observar como ponto de estrangulamento do ensino ciclado a passagem entre um ciclo e outro, quando os alunos, tal como no modelo de seriação, devem apresentar resultados compatíveis com o conjunto de objetivos programados. Assim sendo, a ciclagem, ao mesmo tempo em que possibilita ganhos importantes, por meio da

permanência dos alunos na escola, de uma maior e mais significativa ocupação com o processo e da aparente ampliação da oportunidade de aprendizagem, apresenta-se suscetível às mesmas armadilhas da seriação.

Como modelo organizativo do sistema escolar, a seriação mostrou-se como uma grande produtora e reprodutora de mecanismos de exclusão, cuja visibilidade dá-se através da repetência e da evasão. No entanto, repetência e evasão são dispositivos pelos quais falam um padecimento muito mais intenso e duradouro – a grande instituição na escola¹: não garantir acesso, ou seja, excluir o acesso à aprendizagem.

Essa escassez de acesso à aprendizagem aos ditos conhecimentos escolares está aquém de qualquer modelo. Sob a seriação, costuma-se encobrir e escamotear as razões da repetência e da evasão, com argumentos que atribuem ora ao aluno e à sua circunstância de vida, ora ao professor e à sua circunstância profissional. Ao contrário, a ciclagem põe a nu não a verdade, mas, sim, a localização desses mesmos nós.

A ciclagem, ao produzir a retenção dos alunos, expõe para os profissionais da educação frágeis argumentos: ao final de um ciclo, lá estão os alunos que não correspondem à sua promessa. Ali emergem os mesmos alunos que, pelo outro modelo, seriam os trirrepetentes, com a ressalva de que, nessa mesmice, a evasão foi diminuída ou anulada. Embora favorecedora, a elasticidade de tempo cronológico não garante a aprendizagem. Então, assim como no modelo seriado, criaram-se variadas medidas compensatórias, das quais a mais perversa foi a classe especial; tende-se, no modelo de ciclos, à busca por recursos similares, embora mais atenuados e sob outras denominações.

Outro mecanismo de exclusão se caracteriza pelas turmas formadas por alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, pois a estrutura classificatória baseada na capacidade individual permanece. Enquanto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se diferencia por oferecer suporte ao processo inclusivo, ainda é necessário se atentar para as estruturas que ordenam a separação dos alunos que se “adaptam” daqueles que “não se adaptam” à escola comum. Nesse caso, o professor do AEE necessita fazer um exercício para que o sistema não o vista de Simão Bacamartes, lhe incumbindo de direcionar os escolhidos para as instituições especializadas.

A busca qualitativa, embora evidente, destaca um deslocamento dos mesmos mecanismos e da possibilidade das mesmas práticas aniquiladoras da construção das chamadas aprendizagens escolares. É esse efeito de exclusão, mostrado pelo não acesso à aprendizagem e pelas medidas compensatórias, que paira como um sistema punitivo próprio da escola. Do suplício da evasão e da repetência a um suplício mais atenuado

que usa a elasticidade temporal se estabelece, é claro, estilos de punir, mantendo-se a soberania da exclusão.

Referimo-nos à pergunta de Michel Foucault (1987, p. 14), em suas pesquisas sobre o disciplinamento dos corpos:

Punições menos diretamente físicas, uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito, sem dúvida, de novos arranjos com maior profundidade?

Para o autor, esse movimento corresponde ao desaparecimento do corpo supliciado. A questão que se colocaria de imediato é a do deslocamento propriamente dito, ou seja, como os modos sociais de promover mudanças se instituem sem nada ou pouco alterar² – se sob a prática do ciclo não haver mais o espetáculo do corpo evadido, e sim a sutilização de modalidade punitiva, em que espécie de redistribuição da luz se faz agora a emergência do chamado ‘capacitismo’?

Cabe-nos ainda o dito de Michel Foucault (1987, p. 15) sobre a socialização da infâmia:

No castigo-espetáculo, um horror confuso nascia do patíbulo; ele envolvia, ao mesmo tempo, o carrasco e o condenado; e se, por um lado, sempre estava a ponto de transformar em piedade ou em glória a vergonha infligida ao supliciado, por outro lado, ele fazia redundar geralmente em infâmia a violência legal do executor.

Desse modo paradoxal, ao internalizar os processos de responsabilização social, já que a exclusão não é um registro apenas encontrável na escola, essa socialização da infâmia torna a recair sobre os mesmos personagens escolares. Nesse circuito, as medidas compensatórias passam a ser viabilizadas, assim como os discursos que possam conter esses deslocamentos de práticas.

Percurso da Problematização

A exclusão, como acontecimento social, permanece. As relações de poder e de saber em cada camada temporal, quando perspectivadas, desvelam as intensidades desses movimentos. O poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso apoiado sobre estruturas permanentes. Assim, pode também ser entendido como um modo de ação cujo exercício ocorre sobre as ações de outros,

sempre em uma rede social, configurando-se como relacional e ligado a disposições, estratégias, manobras e se efetuando no conjunto dessas posições.

O exercício de poder não é simplesmente uma relação entre parceiros individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre os outros. O que quer dizer que não há algo como o poder ou do poder, [...] em estado difuso [...], concentrado ou distribuído (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Vimos, sobretudo pelos estudos de Michel Foucault, que a exclusão é um modo, tem funções e vai adotando formas para sustentar a hegemonia vinculada ao controle social, estando, pois, sempre na dependência de suas características mais ou menos autoritárias. Nesse sentido, as mudanças, principalmente as que favorecem a inclusão, raramente são radicais. Entendemos que as mudanças vão se fazendo por deslizamentos através de tecnologias, estratégias e dispositivos os mais variados, uma vez que forças e fluxos não são lineares. Ao contrário, por estes serem permeáveis, são constantemente atravessados por contraposições, alterando modos de governabilidade e as relações sociais.

Nossa busca se faz na direção de reunir argumentos conceituais que contribuam para a compreensão de algumas mudanças, bem como oferecer certa visibilidade ao que os deslizamentos vão tornando possível. Vimos, no breve recorrido sobre a mudança de seriação para ciclagem, um caso na organização escolar, de que se trata de uma situação paradoxal – uma mudança é anunciada, mas leva consigo um conjunto de estratégias cuja novidade é duvidosa.

Desse modo, os argumentos aos quais recorreremos se conduzem por um breve estudo das concepções classificadoras, através de pesquisas e relatos que historicam as práticas segregacionistas. Para tanto, percorremos produções conceituais e analisamos aqueles que nos ajudam a pensar como isso se constituiu. Trata-se aqui de uma crítica à ciência positivista, cujo teor avaliativo ordena, classifica, diagnostica e, muitas vezes, medica a vida por não se enquadrar no que se nomeia como normal. A prática classificadora do humano, quando nomeada como propriedade de um campo científico, se apresenta como a verdade comprovada e estabelecida, prática que se insere em um contexto histórico-social.

Apresentam-se à discussão certas construções dessas categorias de normalidade, que nos propõem a pensar a implicação disso com a construção do ‘capacitismo escolar’ e sua reprodução na legislação³, no campo social e nas escolas de educação básica. O capacitismo tem como premissa o preconceito contra pessoas com deficiência e é derivado de uma construção social anterior que busca a padronização do corpo e dos afetos, estando alinhado com as questões do capitalismo. Nesse sentido, pode-se compreender

que a discriminação e o confinamento em espaços exclusivos são uma formação do capitalismo aliada aos modos de controle pelo diagnóstico, em que a produção de diferença recai sobre a improdutividade.

Recorremos, fortemente, a um diálogo com as obras de Michel Foucault sobre a construção histórica e sempre provisória da verdade, assim como a seus estudos sobre ‘história da loucura’ e os ‘anormais’. Tais temas se refletem nos dias de hoje no modo como nos relacionamos com a verdade, sempre contextual, nesse caso sobre a capacidade de outrem, e a exigência de cuidados segregadores para aqueles considerados ‘incapazes’.

Lilia Lobo (2015), na perspectiva da arqueologia, recortando os conceitos de anormalidade e normalidade em relação às práticas classificatórias, contribui com sua pesquisa para tangenciarmos a criação de espaços de segregação no Brasil.

Seguimos com a análise sobre o estabelecimento do maior hospício brasileiro, conhecido como Colônia, que foi uma tragédia planejada e consentida. Tornado um campo de concentração, dito como um holocausto brasileiro, assassinou 70 mil pessoas entre os anos 1903-1980 com o apoio de órgãos governamentais e da Igreja Católica, conforme relatado pela jornalista e ensaísta Daniela Arbex (2013).

Na elaboração desse percurso conceitual, pontuamos como o contexto de segregação, a ausência de políticas adequadas e o predomínio filantrópico, principalmente no campo educacional, vigentes na primeira metade do século XX, no Brasil, tornaram possível a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Embora não tenhamos trazido para a análise o importante movimento pela inclusão social e, neste, a inclusão escolar, ocorrida principalmente entre os anos de 1980-2000, com sua consequente movimentação de alunos categorizados como deficientes no ensino regular e os percalços dessas ações, compreendemos que esse tema oferece condições de possibilidade para a ampliação da visibilidade e da discussão sobre o capacitismo. Dessa forma, contamos com a análise de autores que discutem o capacitismo sob a ótica de que ele produz efeitos no campo escolar.

Ao compor este texto, partimos da literatura de Machado de Assis para discutir os eventos históricos-sociais que nos levam enquanto sociedade a manter inúmeras “casas verdes” travestidas de espaços inclusivos. Trata-se de um ensaio tecido como uma reflexão estética e científica. Buscamos um suporte em Theodor Adorno (2003), que diz que o ensaio propõe uma crítica sobre o uso da técnica de modo exacerbado, tal qual a ciência positivista considera indispensável. Essa forma de produzir pesquisa e de construir conhecimento tem como intuito a separação do sujeito e do objeto. O autor

pontua essa tentativa como absolutamente inviável, pois o modelo protocolar não impede que a subjetividade esteja presente. O total controle é apenas ilusório, na medida em que tal objetividade de conceitos se dá por arranjos subjetivos.

Nesse sentido, considerando a realidade sempre uma ficção, como espaços borrados compondo verdades recortadas e contextuais, recorreremos ao conto *O alienista*, de Machado de Assis, aqui trazido como argumento – potência da literatura que nos ajuda a ler o campo social. *O alienista* vai tecendo a conversação entre os temas, de modo que Simão Bacamartes, o médico, incorpora essa figura da ciência, que investiga e categoriza conforme práticas científicas.

A verdade é contextual

De quando em quando tocava a matraca, reunia-se gente, e ele anunciava o que lhe incumbiam – um remédio para sezões, umas terras lavradas, um soneto, um donativo eclesiástico, a melhor tesoura da vila, o mais belo discurso do ano, etc. O sistema tinha inconvenientes para a paz pública; mas era conservado pela grande energia de divulgação que possuía. Por exemplo, um dos vereadores –aquele justamente que mais se opusera à criação da Casa Verde – desfrutava a reputação de perfeito educador de cobras e macacos, e aliás nunca domesticara um só desses bichos; mas tinha o cuidado de fazer trabalhar a matraca todos os meses. E dizem as crônicas que algumas pessoas afirmavam ter visto cascavéis dançando no peito do vereador; afirmação perfeitamente falsa, mas só devida à absoluta confiança no sistema. Verdade, verdade, nem todas as instituições do antigo regimen mereciam o desprezo do nosso século.
(ASSIS, 1994, p. 9)

O trecho acima de *O alienista* mostra como a verdade fora produzida nas comunidades do entorno da vila. A disseminação das notícias, sejam elas verídicas ou não, gerava formas de recortar a realidade. A partir do dito se estabelece uma verdade. Na composição abaixo iniciamos com a afirmação de Michel Foucault (1979, p. 12) de que “a verdade é deste mundo” e que “cada sociedade tem seu regime de verdade”, nos inserindo na relação, por ele estabelecida, entre poder, saber e verdade. Não há uma verdade isolada das dimensões de saber e de poder.

Na obra *A verdade e as formas jurídicas*, Michel Foucault (2005a) busca os modos como as formas de enunciação se oferecem enquanto dispositivo analítico das mudanças que possam ocorrer e em quais regimes de luz e sombra elas se efetivam. Em suma, é o que se revela e o que permanece velado nos diversos acoplamentos e deslocamentos. Tanto a produção de verdade como seus movimentos são analisados através de *O Édipo*, de Sófocles, partindo das relações de poder aí narradas e em cujo desenrolar mostra-se uma tipologia que emerge entre as instâncias de saber e poder, mais particularmente entre poder político e conhecimento.

As características da história de Édipo, como narrada por Sófocles, formam o cenário das práticas jurídicas da Grécia arcaica, cuja diversidade está no papel do ‘testemunho’ e no conjunto formado por ‘desafio’, ‘prova’ e ‘juramento’. Todavia, diz Michel Foucault (2005a, p. 34), as práticas se fundamentam em uma lei que se denomina *a lei das metades*: “É por metades que se ajustam e se encaixam, que a descoberta da verdade procede em Édipo”.

Observamos que ao consultar Apolo, deus de Delfos, Édipo recebe a resposta em duas partes: “O país está atingido por uma conspiração”. Quem e o que não estão ditos, por isso é preciso uma segunda pergunta, que por sua vez também se desdobrará no momento da resposta: houve um assassinato, Laio foi assassinado. E quem matou Laio? Ante a recusa de Apolo em responder, Édipo tem uma parte fechada, sendo preciso recorrer ao duplo de Apolo, o adivinho Tirésias. Este, como mortal e cego, encontra-se mergulhado na escuridão em contraponto a Apolo, deus da luz. “Ele é a metade de sombra da verdade divina, o duplo que o deus luz projeta em negro sobre a superfície da terra”. Tirésias, então, dá a Édipo a outra metade: “Foste tu quem matou Laio” (FOUCAULT, 2005a, p. 35).

Esse particular jogo das metades se segue com outros elementos que tomam parte das formas jurídicas vigentes: a ‘profecia’, a ‘predição’ e a ‘prescrição’. Tirésias exige o cumprimento das promessas de Édipo de banir o assassino, emitindo ditos proféticos sobre a peste. Suas predições, próprias do oráculo, todavia, convocam a entrada de uma dimensão do presente em confronto com o passado. É o lugar do *testemunho*, abrindo outras partes – Jocasta relata que Laio foi morto no “entroncamento de três caminhos”, e essa fala ressoa na inquietude de Édipo: “matei no entroncamento de três caminhos” (FOUCAULT, 2005a, p. 36).

A esse plano de verdade somam-se outras duplicações e conflitos na história de Édipo, o que ocorre ao entrar em cena um escravo proveniente de Corinto, anunciando a morte de seu pai. Édipo supõe a morte de Políbio, mas é contestado pelo escravo: “Políbio não era teu pai”. É quando um relegado pastor de ovelhas toma seu lugar na cena e revela como havia entregado “uma criança que vinha do palácio de Jocasta e que me disseram que era seu filho” (FOUCAULT, 2005a, p. 37).

Todas essas duplicidades, as segmentações e os fragmentos que podem ou não se acoplarem – mais que de forma retórica – guardam modos políticos e religiosos que compunham uma técnica existente entre os gregos. Essa consiste em um instrumento de poder, ou seja, permite a quem tem um segredo (que pode ser seu ou não) rompê-lo em duas partes mediante um objeto, confiando uma das partes a outra pessoa, a qual, dessa forma, será a testemunha da sua autenticidade. Esse procedimento sustenta a

continuidade do poder exercido e “mantém sua unidade graças a este jogo de pequenos fragmentos, separados uns dos outros de um mesmo conjunto, de um único objeto, cuja configuração geral é a forma manifesta do poder” (FOUCAULT, 2005a, p. 36).

O que Michel Foucault (2005a) argumenta, utilizando-se da história de Édipo, é o quanto a convicção da verdade única é ilusória. Estamos constantemente na iminência de considerá-la pronta, completa, e eis que se apresenta um outro desdobramento, cujos fragmentos recolocam os conflitos. Nós que vivenciamos acoplamentos e deslocamentos em relação aos espaços ditos especiais podemos nos perguntar: é uma escola? Já foi uma escola? Continua sendo uma escola? É um lugar especial que contém algo de irregular? Tem planos superpostos? O plano escola – lugar de ensino e aprendizagem; o plano especial – lugar de guarda e assistência.

Em seu estudo, Michel Foucault (2005a) assinala a existência de um fluxo do deslocamento em processo que atravessa pelo menos três níveis: o das divindades; o dos soberanos, detentores do poder de Estado; e o do escravo e do pastor como testemunho dos meramente humanos. São esses últimos que jogam suas metades pela lógica do acontecimento descrito que, por um lado, não os envolve, mas, por outro, é a narrativa de testemunha que garante a regularidade do acontecido. O movimento dos planos desdobra-se no dito da profecia, reeditado pelos serviços. Esses planos não são iguais, não são os mesmos:

E assim como a peça passa dos deuses aos escravos, os mecanismos de enunciado da verdade ou a forma na qual a verdade se enuncia mudam igualmente. Quando o deus e o adivinho falam, a verdade se formula como prescrição e profecia, na forma de um olhar eterno e todo-poderoso (FOUCAULT, 2005a, p. 38).

Dentre a diversidade de planos e temporalidades, podemos acompanhar o deslocamento da “enunciação da verdade de um discurso de tipo profético e prescritivo a um outro discurso, de ordem retrospectiva, não mais da ordem da profecia, mas do testemunho”, como explicita Michel Foucault (2005a, p. 39). São movimentos de visibilidade e de dizibilidade entre o profético e divino ao empírico e cotidiano dos pastores. Entretanto, convém sublinhar, o poder que está em causa permite que Édipo não se preocupe com culpa ou responsabilidade; ante todos os ditos e todos os fatos, o que importa é sua soberania e realeza. Trata-se do poder político em soberania, que se impõe à cidade, não com as leis comuns, mas com as próprias do soberano, isto é, a sua vontade. “O tirano grego não era simplesmente o que tomava o poder” (FOUCAULT, 2005a, p. 46) e o mantinha, mas aquele que fazia valer um certo saber.

Os diversos deslizamentos nos modos de segregar e excluir com as implicações de campos da ciência, assim como as inúmeras formas de produzir os espaços especiais, têm seu lugar de soberania. A forma asilar está marcada pelo saber sobre seres limitados e anormais – excepcionais que necessitam de um lugar para abrigá-los e atendê-los. De certa forma, visam à salvação destes e de suas famílias, padecentes pelo pecado da geração. Ao mesmo tempo, trata-se de salvar a cidade: é necessário confiná-los, criar para eles um manicômio. Dessa salvação impõe-se um saber especial, proveniente da questão de como se cuida e o que se faz com esse deficiente: saber da experiência, saber solitário, que encontra o acidente, o inesperado e, mesmo assim, continua difícil afirmá-lo. Referimo-nos àquelas experiências que em meio aos movimentos de deslizamento, nos paradoxos entre a repetição e a diferença, são capazes de efetivamente produzir mudanças.⁴

Por outro lado, qual significação poderíamos atribuir aos enunciados sobre o capacitismo? Começemos por mais uma contribuição de Foucault, agora sobre a produção de verdade agregando o campo das ciências médicas. É na obra *Os anormais* que Michel Foucault (2001) apresenta como se constitui o anormal a partir de três figuras: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora.

O monstro se define por aquele que irrompe com o processo natural da vida, nasce à revelia das leis da natureza e encarna todas as irregularidades, discrepâncias e pequenas anomalias: “Descobrir qual o fundo de monstruosidade que existe por trás das pequenas anomalias, dos pequenos desvios, das pequenas irregularidades e o problema que vamos encontrar ao longo de todo o século XIX” (FOUCAULT, 2001, p. 71). As técnicas judiciárias e médicas se ocuparam dessa figura durante o século XIX. Outra figura que aparece no contexto das anomalias é o indivíduo a ser corrigido e que está em evidência na família e na relação com as instituições. Técnicas e recursos educativos e familiares são utilizados sem sucesso.

Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente. O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX (FOUCAULT, 2001, p. 72).

O monstro e o incorrigível vão ser alvo na busca por correção, enquanto a criança masturbadora aparece em um contexto ainda mais restrito, no quarto, na cama, dentro de casa próximo aos cuidadores ou sob o domínio do médico como uma implicação para o corpo. Michel Foucault (2001), ao mapear por onde se constituiu a figura do anormal, situa que é descendente do monstro, do incorrigível e do masturbador, sendo

que é nas práticas médicas e jurídicas que haverá um investimento para enquadrar e corrigir.

Como se constitui a anormalidade?

Começou um estudo aturado e contínuo; analisava os hábitos de cada louco, as horas de acesso, as aversões, as simpatias, as palavras, os gestos, as tendências; inquiria da vida dos enfermos, profissão, costumes, circunstâncias da revelação mórbida, acidentes da infância e da mocidade, doenças de outra espécie, antecedentes na família, uma devassa.
(ASSIS, 1994, p. 5)

Lilia Lobo (2015) apresenta uma pesquisa intitulada *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*, cuja análise traz alguns aspectos das formações sociais possibilitando um olhar desde a perspectiva de Foucault. A autora discute a deficiência como ‘instituição’, ou seja, coleta e analisa elementos presentes nas formações sociais que poderiam ter possibilitado a emergência de certo acontecimento, atendendo a questões como: o que tornou possível a categorização dos chamados infames? Como a categoria de deficiência surgiu? Assim, a partir da análise dessa sua historicidade, considerando desde seu surgimento, se expressam os sentidos de um acontecimento e seus destinos.

Tomar a deficiência como acontecimento, do ponto de vista tanto coletivo quanto individual, é assegurar-lhe a historicização. Isso não seria negar a existência de um tipo de efeito no corpo, as marcas de um acontecimento [...] significa muito mais do que afirmar ou simplesmente observar que seus conteúdos variam com o tempo e com as circunstâncias (LOBO, 2015, p. 16).

Segundo a genealogia formulada por Lilia Lobo (2015), observa-se que o surgimento da criança anormal no Brasil, como ocupação discursiva e institucional, remonta ao início do século XX. Antes desse período, as discriminações referentes à infância não passavam das questões sobre o aleitamento e a higiene do recém-nascido. Nem mesmo a Medicina debruçou-se sobre a especificidade de desvios à normalidade. Algumas classificações, como a idiotia e a surdo-mudez, eram atribuídas aos desregramentos morais (onanismo, pederastia, alcoolismo, promiscuidade) e de casamentos consanguíneos.

A deficiência existe como tal porque um discurso a nomeou. Essa discussão remonta aos processos constitutivos do que se compreende como normalidade de anormalidade. A autora aponta que a anormalidade foi condição de possibilidade para a constituição da normalidade, na medida em que o normal se encaixava em todos os perfis que não se enquadrassem nos diagnósticos da época. Ao longo do século XIX, a avaliação foi ficando cada vez mais elaborada, e as condições físicas não eram mais o

suficiente para dizer se a pessoa seria considerada normal. Essas características não visíveis no corpo constituíram o sujeito da psiquiatria, pois tais avaliações só poderiam ser feitas por especialistas.

Interessa-nos analisar como aquilo tomado como normalidade se entrelaçou com o que se nomeou como deficiência. Segundo Lilia Lobo (2015), a institucionalização da ‘idiotia’ pela psiquiatria, a ‘alienação’ e a ‘doença mental’ passíveis de enclausuramento vão dando borda ao que no início do século XX nomeou-se de “criança anormal”. As crianças foram separadas dos adultos, em alguns poucos asilos e hospícios existentes, apenas entre o final do século XIX e o início do século XX. É nesse período que se pode observar os momentos de instituição dos primeiros estabelecimentos especializados, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-mudos, bem como a emergência do Pavilhão-Escola Bourneville, seção destinada às crianças internadas no Hospital Nacional de Alienados, importante espaço de instauração da prática médico-pedagógica considerada um marco no processo de psiquiatrização da infância.

Para efetuar essa análise histórica, a autora propõe reconstituir o processo das institucionalizações médico-pedagógicas sobre a criança anormal, definindo-as como:

produção histórica de formas gerais que são as *instituições* – uma vez constituídas, produzem e reproduzem relações de força (dominações, lutas e resistências) com o que as engendraram, em determinada época; se instrumentam nos estabelecimentos e nos dispositivos de poder que as mantêm. Sob esse ponto de vista, o processo de institucionalização sustenta-se nas práticas mais ou menos discursivas das separações, não apenas a exclusão do leproso ou o enclausuramento do louco, por exemplo, mas também a validação que os saberes promovem através das classificações, das especializações e suas verdades estabelecidas (LOBO, 2015, p. 37).

É sob a designação de idiota que surgiram as primeiras determinações de separar partindo do biológico, o anormal do normal. Segue-se a essa categoria a classificação debilidade mental e a de criança anormal à aprendizagem escolar, para ao mesmo tempo relegar essas crianças à exclusão da rede de ensino; bem como a sua assimilação à alienação e à doença mental, quer nos discursos, quer nas práticas de enclausuramento.

No Brasil, segundo a autora, é seguido o modelo francês de criação de espaços junto aos hospícios destinados aos idiotas, sendo alguns deles voltados para a educabilidade dessas crianças. Tratava-se de realizar uma ‘higiene pedagógica’, psiquiatrizando a infância e constituindo um saber médico-pedagógico extensivo às práticas de escolarização. Quanto à escolarização, observa-se que os critérios médicos vão se mesclando aos critérios pedagógicos, pela via do submetimento, incidindo na escolarização. Os

sintomas referidos pelas áreas médica e, posteriormente, psicológica passam a ser critérios classificatórios, destinando os alunos para escolas regulares, classes especiais, escolas especiais ou ainda em asilos para ‘ineducáveis’.

As medidas classificatórias, no entanto, seguiam vinculadas a perspectivas morais, com alertas para o perigo que representavam os anormais, para danos aos demais alunos, pelo fardo das famílias e pela necessidade de assistência constante. Esses elementos vão viabilizando a segregação em espaços especiais. As classificações e as defesas pela segregação fazem com que os indivíduos sejam excluídos dos espaços escolares regulares, ou asilados e, algumas vezes, recolhidos em seções especiais de asilos e hospícios. Há um esforço intensificado pelo uso de instrumentos de detecção dos anormais, procedimentos estes que faziam parte do movimento dos médicos nas escolas mediante a criação do sistema de inspeção escolar. Na década de 1920, efetivou-se o uso de testes psicológicos. Segundo Lilia Lobo (2015), havia uma verdadeira ‘caçada aos anormais’.

Com o aceleramento industrial e sob o peso das questões econômicas, os argumentos médicos e pedagógicos foram absorvidos, em parte, pelo Estado, com a criação de escolas especiais e classes especiais, objetivando uma relação política em que os governantes provêm recursos físicos para guardar e assistir descapacitados em geral; tomam para si, ou seja, de certo modo assumem uma prática, até então familiar, de tirar de vista, esconder pessoas definidas como incapazes para a convivência social.

Esse deslocamento faz par com a criação das APAE, cujo lema foi: “Dê um amor sem limites a um ser limitado”, ou “O excepcional nada espera, nada pode, ajude-o”. Poderíamos supor que essa ação meritória faz jus à piedade necessária aos limitados, ao fardo que suas famílias carregam ou ao pecado que expiam.

A criação tanto de escolas, das classes especiais como das APAE define um fluxo de institucionalização que podemos analisar com a contribuição de Paul Veyne (1998, p. 245) sobre o sentido da objetivação dos ditos anormais, pois é preciso buscar entender “em que prática política as pessoas são objetivadas”. O autor refere que o estado e os estabelecimentos filantrópicos funcionam como condutores de rebanhos. Ora, um rebanho “desloca-se por conta própria, ou melhor, é o seu caminho que se desloca, pois ele se encontra na grande estrada da história; cabe a nós assegurar a sua sobrevivência como rebanho, apesar dos perigos do caminho, dos maus instintos dos animais, de sua fraqueza, de sua covardia” (VEYNE, 1998, p. 245).

Quando são criados esses espaços, criam-se ou transpõem-se espaços similares, regras de aprisionamento e de controle em uma franca ligação entre estados de deficiência aos estados de loucura. Essa posição faz jus às práticas de exclusão sustentadas

pelas objetivações da medicina psiquiátrica, pois dela tem-se um longo recorrido histórico. Foi assim, como conta Michel Foucault (2005b), para o sentido da exclusão, que permaneceu aderido aos espaços dos lazarentos como formas subsistentes. Exclusão e salvação passaram a fazer parte dos ‘jogos de exclusão’, cama feita para outros excluídos. O entrelaçamento de ‘divisão, exclusão’ e ‘purificação’ é, portanto, um forte atravessador de caráter moral, o qual, de certo modo, se une com o espírito cristão de doação de amor.

Uma vez instituídos os espaçamentos dentro de uma concepção e de um contexto político, espera-se que aqueles que tomam o encargo dos cuidados atendam às mesmas demandas. Por tratar-se de espaço escolar, institui-se para condução do rebanho o lugar de professor-condutor, que é subsidiário do governante, e o próprio governante de um rebanho. Essa reservada prática deveria ter sido e foi caracterizada pela condução, pela guarda, pela assistência, pela punição dos desvios: o rebanho anda em sua própria estrada, segue seu caminho; o pastor cuida para que não se desvie, ele o vigia. Se necessário, pune com a exclusão os que provocam desordem, pois, com o tempo, foram se criando graus para ordenar e classificar os rebanhos. Desse modo, para os que não se dirigiam ao norte da estrada estava reservado um lugar mais especial ainda.

Podemos citar ainda, de acordo com Lima, Ferreira e Lopes (2020), como essa conjuntura favoreceu na primeira metade do século XX a implantação dos Institutos Pestalozzi, com consultórios médicos-pedagógicos para crianças com deficiência ou identificadas como problemáticas. Os testes aplicados tinham como objetivo constituir classes especiais homogêneas. Segundo as autoras, nesse período as classes especiais foram consolidadas.

O holocausto brasileiro: entre a loucura e a educação especial

Tudo era loucura. Os cultores de enigmas, os fabricantes de charadas, de anagramas, os maldizentes, os curiosos da vida alheia, os que põem todo o seu cuidado na tafalaria, um ou outro almotacé enfunado, ninguém escapava aos emissários do alienista. Ele respeitava as namoradas e não poupava as namoradeiras, dizendo que as primeiras cediam a um impulso natural e as segundas a um vício. Se um homem era avaro ou pródigo, ia do mesmo modo para a Casa Verde; daí a alegação de que não havia regra para a completa sanidade mental.
(ASSIS, 1994, p. 27)

Foram cinco décadas cujo empreendimento político intentou classificar as pessoas entre a normalidade e a loucura. O trem só de ida levava as pessoas com a promessa de tratamento e cura de quaisquer que fossem os sintomas ou as características que pudessem ser qualificadas como ‘fora da norma’. Daniela Arbex (2013) afirma que não

havia critérios para internar, e os diagnósticos eram padronizados desde o início do século XX.

Pacientes foram encaminhados por apresentar sintomas como tristeza, alcoolismo e timidez; também desafetos, inimigos políticos, jovens grávidas fruto de estupro por seus patrões, esposas traídas; homossexuais, mendigos, negros, pobres, pessoas sem documentos e aqueles nomeados como “doidos”. Daniela Arbex (2013, p. 21) explica: “A teoria eugênica, que sustentava a ideia de limpeza social, fortalecia o hospital e justificava seus abusos. [Era preciso] Livrar a sociedade da escória, desfazendo-se dela, de preferência em local que a vista não pudesse alcançar”.

Como relata a autora, a recepção era feita com corte de cabelo e a troca de suas roupas por um macacão azul. Deixava-se na entrada sonhos e desejos, usurpados de sua dignidade, eram mantidos em situações sub-humanas, submetidos à eletrochoques, lobotomias, castigos. A administração dos choques e da medicação nem sempre tinham objetivos terapêuticos, mas, sim, de controle e intimidação. Ignorados pela sociedade, eram empurrados para a morte.

Os relatos de Daniela Arbex (2013) indicam situações e certas condições que não diferem das relatadas por Michel Foucault (2005b), na sua obra *A história da loucura na Idade Clássica*, senão pela distância temporal. A Colônia paira como uma grande nau da salvação, justamente, onde “o abandono é a salvação; sua exclusão oferece-lhe[s] uma outra forma de comunhão”, que, pela via do tratamento moral, é direcionada às “cabeças alienadas”. Essa nau – a *Narrenschiff* – é proveniente de composição imaginária presente na literatura, nas artes plásticas e cênicas, mas que, em sua existência real, portava o transporte de uma “carga insana” de uma cidade para outra.⁵ Tal ritual coloca a loucura em um lugar de passagem, dispõe os loucos à deriva, pois sua “exclusão deve encerrá-los” (FOUCAULT, 2005b, p. 6-13) até que os antigos leprosários passem a ser o lugar da exclusão.

Mais que o espaço físico dos leprosários, são os “valores e as imagens que tinham aderido ao leproso; é o sentido dessa exclusão, a importância no grupo social dessa figura insistente e temida” (FOUCAULT, 2005b, p. 6). Na Colônia se unem os movimentos de passagem, através de uma nau-trem, e a experiência do Hospital dos Loucos em cujo espaçamento a loucura passa a ficar sob controle: “ela representa a superfície das coisas à luz do dia, todos os jogos de aparência, a trama indefinida que une e separa a verdade e o parecer” (FOUCAULT, 2005b, p. 43).

Com Daniela Arbex (2013) conhecemos o Hospital de Neuropsiquiatria Infantil, localizado em Oliveira, município de Minas Gerais, onde Ronaldo Simões Coelho,

superintendente do serviço de psiquiatria da Fundação Educacional de Assistência Psiquiátrica, encontrou um menino com menos de 10 anos “crucificado” no pátio sob o sol escaldante, amarrado com os braços abertos. Ao perguntar para a freira responsável o motivo daquela situação, ela lhe respondeu: “Se soltar, ele arranca os olhos das outras crianças. Tem mania”. O diálogo seguiu: “E quantos olhos ele já arrancou?” E a resposta da freira foi: “Nenhum”. Essa cena dá o tom dos cuidados estabelecidos naquela época na instituição criada em 1924, que inicialmente atendia mulheres e indigentes, mas em 1946 começou a acolher crianças com deficiência, a maioria abandonada pela sua família.

Fechado em 1976, encaminhou 33 crianças para a Colônia, em Barbacena. Embora houvesse a ala infantil, a única diferença era a existência de berços nos quais as crianças com dificuldade de locomoção eram mantidas, sem expectativa de vida. No mais, conviviam com os adultos recebendo o mesmo tratamento. Daniela Arbex (2013) sinaliza que essa modalidade de atendimento se sustentou de 1903 a 1980.

A pergunta de como isso se constituiu e se perpetuou durante tanto tempo se desdobra por um recorrido que implica essa história, mas também permeia as estruturas sociais capazes de tais eventos. Uma rede complexa de relações estabelecidas manteve mais de 70 mil pessoas, incluindo crianças com deficiência, sob tortura, em condições sub-humanas até chegarem à morte. A política não se dá separada da esfera social, se trata de uma continuidade, cujas crenças, apostas e desejo social são atendidos na proliferação de instituições segregadoras. Um dos fios que sustentam essa noção que classifica o humano e categoriza quem tem direito a viver em sociedade em liberdade e quem não guarda em si os meandros de uma aposta social na capacidade de produção.

A exclusão de pessoas classificadas como incapazes de se sustentar economicamente é uma construção histórico-social que estende suas raízes para a escolarização. Desde a primeira infância há uma captação embutida no sistema político, hoje não mais localizado nos hospícios, e sim em instituições especializadas. A promessa se mantém ofertando cuidados especializados com estrutura física e recursos humanos encontrados apenas nesses locais específicos.

Capacitismo: do que estamos falando?

Uma vez, por exemplo, compôs uma ode à queda do Marquês de Pombal, em que dizia que esse ministro era o ‘dragão aspérrimo do Nada’ esmagado pelas ‘garras vingadoras do Todo’; e assim outras mais ou menos fora do comum; gostava das ideias sublimes e raras, das imagens grandes e nobres... – Pobre moço! pensou o alienista. E continuou consigo: – Trata-se de um caso de lesão cerebral: fenômeno sem gravidade, mas digno de estudo...
(ASSIS, 1994, p. 15-16)

O capacitismo tem sido discutido como uma forma de nomear a opressão produzida socialmente contra as pessoas com deficiência. Os atuais modos de produção induzem a uma eficiência e eficácia nas redes de trabalho, fazendo com que seja recortada a categoria de quem é capaz de sustentar tal hegemonia e quem se destina à categoria da incapacidade. As práticas capacitistas são apontadas por Gesser, Block e Mello (2020, p. 18) como “produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como ‘capazes’”. As autoras afirmam o capacitismo como a prática derivada de um ideal de sujeito. Essas formas de se relacionar com os corpos partem de uma construção social baseada em uma idealização, onde não só as pessoas com deficiência são consideradas incapazes, mas também mulheres, indígenas, idosos, pessoas negras e as pessoas cuja diversidade sexual não se enquadra no “ideal de homem”.

O capacitismo é definido como o preconceito para com as pessoas com deficiência:

uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia (MELLO, 2016, p. 3.272).

Como efeito de práticas capacitistas impõe-se o mito da superação, e para tanto são colocados exemplos de pessoas que de alguma forma obtiveram destaque social, anunciando que “é possível”.⁶ Essa forma de considerar a deficiência como algo a ser superado coloca a responsabilidade sobre o sujeito por sua condição, prática amplamente vendida pelo capitalismo.

Essa valorização do corpo sustenta a cultura da normatividade, a busca pela reeducação, por práticas ortopédicas cujo objetivo é alcançar o mais próximo possível daquilo que a sociedade promove como ideal. Essa prática perversa coloca as pessoas com deficiência em um lugar de escuridão, apagamento. O capacitismo atravessa o social e permanece enraizado na forma como as pessoas lidam com as deficiências, fazendo com que essas pessoas fiquem sem voz, invisíveis. Trata-se, portanto, de colocar essa discussão em pauta, pontuar os efeitos que essa invisibilidade produz, para então descortinar alternativas de combate a tais práticas, ao mesmo tempo em que se propõe o acesso e permanência à educação para todos os alunos.

Gesser, Block e Mello (2020) apontam a colocação de barreiras como um dos entraves do capacitismo, exemplificado pelos pretensos diálogos que se estabelecem nas relações de todas as ordens, em que a pessoa sem deficiência se posiciona como quem sabe o melhor para a pessoa com deficiência. Nessas situações, o diálogo é suprimido, e o que resta é a construção social dominante. É a existência de um saber que legitima o saber sobre o outro, suas possibilidades e necessidades. Quando se trata de uma criança com deficiência, tal imposição se torna ainda mais incisiva, pois quem decide é o adulto sem deficiência, e sem a possibilidade da pergunta e da escuta, o resultado é uma relação social restrita e direcionada. Para as autoras, essas atitudes impeditivas acontecem pela crença de que as pessoas com deficiências não teriam condições de agir por si, e isso se dá pela falta de informação.

No caso dos processos inclusivos, há uma tendência ao encaminhamento para as escolas especiais sob o argumento de que haverá profissionais especializados. Desconsidera-se, porém, a necessidade de convívio em um espaço desafiante, rico em interações sociais com os pares e a escola regular como o espaço legitimado para oferecer educação. Inúmeros alunos, considerados incapazes para acompanhar o ensino regular, denunciam as raízes capacitistas arraigadas nas construções sociais.

Para Lima, Ferreira e Lopes (2020), esse movimento de exclusão e isolamento acontece a partir de um ideal de eugenia. A eugenia é o processo pelo qual se valoriza o ser humano considerado capaz, sadio e com habilidades na mesma medida em que oprime outros humanos, os qualificando como invisíveis ou improdutivos. As autoras ainda destacam o uso das avaliações psicométricas como parte de um processo eugênico, classificando seres capazes e incapazes, o normal e a anormalidade, sustentado por uma compreensão científica que valida quem poderia ser educado e quem não poderia. Ao analisarem o texto da Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), sublinham o avanço para as pessoas com deficiência ao serem incluídas no texto orientador sobre educação, porém ainda com um viés capacitista, cuja orientação mantém espaços educativos separados.

Esse movimento abriu portas para a proliferação da iniciativa privada, filantropia com subsídios do governo, propiciando “um posicionamento capacitista advindo desta esfera, passando a ideia de apropriação destas pessoas pelo privado, tratando-as de forma isolada como se a deficiência fosse desta pessoa e família” (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020, p. 178). Dessa forma, as concepções sobre o capacitismo foram se estabelecendo e se fortalecendo com a manutenção de redes de atendimento educacional que permanecem paralelas ao ensino comum, marcando um lugar de caridade e assistência em detrimento do reconhecimento do direito à inclusão escolar e social.

Segundo Siqueira, Dornelles e Assunção (2020), tradicionalmente as pessoas com deficiência não foram consideradas nas construções coletivas, e o fato de os maiores interessados terem estado à margem desses processos tem suas raízes na manutenção de práticas caridosas e capacitistas. Nas palavras das autoras, “prestar auxílio de forma caritativa é mais fácil do que perceber a si mesmo como parte do processo histórico de exclusão experienciado pelas pessoas com deficiência e, portanto, parte da solução, por meio da mudança das atitudes” (SIQUEIRA; DORNELLES; ASSUNÇÃO, 2020, p. 145).

O capacitismo se manifesta na suposição de que crianças e jovens com deficiência não precisam de educação, mas, sim, de quem os cuide. Essas restrições, porém, produzem prejuízos no que diz respeito ao âmbito escolar, mas também social: “Esse isolamento social e educacional privava-os das interações na cultura e participação efetiva na sociedade” (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020, p. 178-179). Nesse contexto, a estrutura capacitista se mantém respaldada por atos reconhecidos em nossa sociedade como dignos de pessoas caridosas. Considerar o corpo do outro como incapaz e anormal impede que a produção da diferença seja reconhecida como inerente ao humano e à vida.

Quanto aos modelos de deficiência, contamos ainda com a contribuição de Débora Diniz (2012) quando propõe colocar em questão as linhas tão definidas entre o normal e o anormal como uma postura ética. A autora narra as discussões que ocorreram no Reino Unido na década de 1970 e que produziram um deslizamento do conceito de deficiência como lesão e impedimento para colocar em jogo a responsabilidade da sociedade na construção de barreiras impeditivas.

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2012, p. 5).

Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser objeto apenas da biomedicina e passa a ser pensada no campo social. As primeiras manifestações públicas partiram de Paul Hunt, em 1960, na escrita de uma carta ao jornal em 1972, na qual pontuava as condições de isolamento e desconsideração com as pessoas com deficiência. Esse registro produziu uma significativa repercussão, criando uma rede de comunicação. Assim, quatro anos depois, a primeira organização fundada e gerenciada por pessoas com deficiência recebeu o nome de União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação (Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS) (DINIZ, 2012).

Considerando que as primeiras instituições objetivavam isolar ou “normalizar” as pessoas com deficiência, a UPIAS marca uma articulação política problematizando a compreensão tradicional da deficiência, apontando o biológico como insuficiente e discutindo a opressão sofrida como uma produção social.

Em defesa da deficiência como algo produzido no encontro com as barreiras, esse grupo de pensadores deslocou a questão do campo da biomedicina para uma discussão política e econômica. Não se trata de desconsiderar a existência de comprometimentos e a necessidade de cuidados da medicina, e sim de pensar a deficiência como existente a partir das relações sociais.

Historicamente, as pessoas com deficiência tiveram suas presenças omitidas na sociedade, suas falas silenciadas e seus desejos ignorados. A construção de outras formas de tomar a deficiência abriu um campo para pensar as relações estabelecidas com o social. Desse modo, considerar a deficiência pelo modelo social “contribui para a eliminação de barreiras, [tanto] quanto a insuficiência nas adequações e na acessibilidade, considerando que a experiência da deficiência reside no espaço relacional entre o sujeito e os contextos vivenciados” (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020, p. 181). Esse argumento ganhou força à medida que surgiram estudos pontuando a deficiência como passível de se manifestar em corpos diversos, como no caso de pessoas idosas. O que se destaca é a repetição do rótulo “insuficiente” sempre que se deixa de produzir mão de obra ao que o sistema econômico exige.

Durante as décadas de 1970-1980, as construções conceituais e seus autores foram considerados como teóricos da primeira geração, por terem sido os primeiros a registrarem os movimentos políticos e sociais questionando a exclusão. Como principal objetivo, visavam à busca pela independência, “pois se pressupunha que o deficiente seria uma pessoa tão potencialmente produtiva como o não deficiente, sendo apenas necessária a retirada das barreiras para o desenvolvimento de suas capacidades” (DINIZ, 2012, p. 27).

A contribuição do movimento feminista aconteceu a partir da década de 1990, tendo como elemento disparador a experiência de mães de pessoas com deficiência. Considerada a segunda geração de teóricas, se estabeleceu, a partir do movimento feminista, o questionamento dos argumentos anteriores. As discussões reforçaram a crítica ao capitalismo e acrescentaram outras pautas, apontando a necessidade de ampliar o conceito para além das questões de mercado de trabalho; propuseram pensar a opressão considerando sexo, idade, raça e gênero: “Ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou adulto deficiente era uma experiência muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência” (DINIZ, 2012, p. 27).

Nesse sentido, a interdependência como intrínseca às relações humanas tomou a discussão como uma questão de justiça social para todas as pessoas, independentemente da condição de deficiência. Siqueira, Dornelles e Assunção (2020, p. 159) reiteram que, desde o início, o principal desse debate é “buscar demonstrar que as deficiências são parte da grande e complexa gama de diferentes tipos de pessoas que compõem a sociedade”.

Essas discussões são movimentos políticos, e, nesse contexto, as pessoas com deficiência têm ampliado espaços. Uma das pessoas com deficiência que se propõem a pensar a questão do capacitismo é Victor Di Marco (2020), ator, roteirista, diretor e escritor. No seu livro sobre o tema, narra trechos de sua história e situa em sua obra o conceito de capacitismo vivido por ele em inúmeras situações. Expõe o preconceito ao mesmo tempo em que tece uma crítica fundamental para quem se ocupa de pensar essas relações. O autor diz que foi colocado à margem de sua própria vida, sendo espectador de sua história, pois tudo o que esperavam dele era pautado no rótulo da incapacidade. Afirma que a comparação gera o capacitismo, que, por sua vez, “se nutre da lei do mais eficiente para domar e inviabilizar esses corpos que podem ter um ritmo de eficiência diferente” (DI MARCO, 2020, p. 11).

Essa crença social se mostra sustentada ainda por um determinismo biológico, a partir do qual as pessoas com deficiência são desinvestidas de enunciar sua própria palavra sob o risco de serem constantemente avaliadas e desconsideradas. O preconceito inviabiliza o sujeito e todo e qualquer ato como próprio, sendo considerado ele mesmo resultado da deficiência. O sujeito fica subsumido, restando apenas a impossibilidade. Nas palavras do autor, se “nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como deficientes” (DI MARCO, 2020, p. 11).

Como estudante, Victor Di Marco (2020) aponta a escola como reprodutora dessa estrutura. Nos momentos em que “atendia” à demanda escolar, era tomado como um aluno “normal”, mas, quando manifestava alguma particularidade, o olhar sob a deficiência se destacava. Mesmo com os entraves encontrados nesse processo, afirma sua “sorte” por ter estudado em uma escola regular. Desse ponto de vista, contribui:

Criar espaços destinados a pessoas com deficiência, por exemplo, não é inclusão. Privar uma convivência diversa é alimentar que a diferença é ruim e que deve ser escondida num lugar à parte do resto da sociedade. Além disso, não nos fazer visíveis é ir contra a naturalização dos nossos corpos em espaços. Se uma criança convive desde pequena com outras crianças com deficiência, ela não vai achar estranho, quando adulta, uma pessoa com deficiência numa festa ou andando na rua, por exemplo (DI MARCO, 2020, p. 18).

A construção das categorias “anormal” e “normal” remete à necessidade de manter o controle. A biopolítica nomeia quem pode, o que pode e quando. A permanência de espaços segregados denuncia a dificuldade da sociedade em lidar com a singularidade, a multiplicidade. Essa construção de categorias, portanto, serve para reafirmar quem está dentro e quem está fora da regra. Em última instância, o que está em jogo é a exigência de um modelo econômico cujo valor é estabelecido pela produtividade. Esse circuito manifesto mantém a busca pelos testes que investigam as possíveis disfunções que justificam o “não acompanhamento” no ritmo de aprendizagem dos “outros”.

A instituição escolar se ampara nos diagnósticos como a explicação científica do fracasso escolar. Vejamos que tal perversidade recai sobre o aluno, carimbando seu percurso escolar como insuficiente, quando é a organização educacional quem deve oferecer os recursos necessários para a aprendizagem ocorrer. O processo inclusivo se constitui nas relações estabelecidas com os sujeitos, e não com os diagnósticos. A responsabilização pela ensinagem independe da condição do aluno.

Desse modo, se faz urgente pesquisar a implicação de todos e cada um no processo. A permanência de espaços segregados contribui para a manutenção da exclusão certamente, mas se trata, sobretudo, de colocar esses conceitos nas práticas escolares. Cada movimento produzido em prol de considerar a multiplicidade é importante para desnaturalizar essas construções que delimitam e impedem o exercício da experiência coletiva com a diversidade.

Alfredo Veiga-Neto (2001), inspirado em Michel Foucault, atenta-se para como as construções históricas produzem efeitos na atualidade e, mais especificamente, no campo da educação, apontando a necessidade de problematizar para desnaturalizar tais relações:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (VEIGANETO, 2001, p. 25).

Nesse sentido, a busca por compreender os processos históricos pode colaborar na criação de formas de entendimento dos processos de exclusão, bem como os deslizamentos que dão conta de seus movimentos.

Considerações de encerramento

O alienista coloca sua vida a serviço de formular a teoria sobre a loucura. Toma como missão o diagnóstico, cuidado e tratamento dos chamados loucos da Vila de Itaguai, onde reside. Formula a proposta e, após o apoio da Câmara Municipal da cidade, inicia a construção da Casa Verde.

Tal conto apresenta inúmeras facetas histórico-social-políticas que circundam a realidade e as produções de verdade. As reflexões partiram de recortes sobre o que se constituiu como loucura e educação especial, com o intuito de analisar caminhos pelos quais percorrem tais conceitos. Compreende-se as repetições imbricadas com uma forma socialmente construída e cuja estrutura precisa ser discutida.

A Casa Verde abriga todos aqueles investigados pelo alienista, dr. Simão Bacamartes, sob o argumento de disfunções cerebrais sempre evidenciadas pelo rígido controle de comportamento. Cada gesto, olhar, sentimento avaliado como inapropriado serve para o recolhimento. A ciência nesse caso organiza, seleciona e medica com o intuito de adequar aqueles indivíduos considerados desviantes.

Esse movimento acontece em relação aos corpos, comportamentos e desejos traduzidos por Michel Foucault (2001) na figura do monstro, o indivíduo a ser corrigido e o masturbador, de modo a delinear o que mais tarde se nomearia como anormal. As contribuições de Lilia Lobo (2015) foram fundamentais para resgatar a construção das categorias de normalidade e seus entrelaçamentos com a busca pela identificação dos nomeados como anormais, sobretudo nas instituições escolares sob alegação de prejuízo aos demais alunos.

Tais efeitos foram reiterados nos hospícios como lugares aprovados socialmente para o destino de pessoas consideradas inaptas para o convívio social, cujos critérios incidem nada além da busca pela eugenia social. No conto *O alienista*, Machado de

Assis (1994) sublinha uma forma de fazer ciência que anseia por indicar através do diagnóstico quem pode e quem não pode circular socialmente. As classes especiais e, mais tarde, as organizações não governamentais se encarregaram de manter a continuidade desse movimento, com a diferença de estar sob o signo do amor e cuidado para com as pessoas com deficiência. *O alienista* destaca essa característica no rol de entrada da Casa Verde, fortalecida pela certeza de contribuir de modo caridoso.

As pessoas com deficiência, vistas como incapazes de construir uma vida social, historicamente colocadas à margem, ignoradas, têm sua palavra em suspenso. É necessário que as articulações sociais irrompam com diferentes formas de abordagem, outros argumentos e experiências que contextualizam a discussão de outra perspectiva. Destaca-se estes como rupturas que vão produzindo certos furos nesses discursos.

O alienista, em determinada altura do enredo, descreve a revolta dos cidadãos ao se perceberem enganados. Movimentam-se e, em coletivo, se dirigem à Casa Verde. Novas alianças são feitas, assim como conchavos políticos são estabelecidos. A história e o conto apresentam as concessões nas quais as narrativas se repetem, mesmo sendo diferentes.

Os meandros dessas construções sociais que classificam e excluem estão o tempo todo em relação com movimentos contrários: discursos que comem as bordas, riscam o texto impresso, borram as verdades, costumam ideias e articulam outros pontos de vista. O modelo social de deficiência vem nesse sentido reordenar as verdades até então estabelecidas como únicas, dirimindo o poder da medicina sobre os corpos com deficiência. O modelo biomédico é questionado por todo um contexto que insurge nessa arena de disputas conceituais e práticas sociais. A questão a que chegamos após esse recorte é o como essas formulações impactam os processos escolares e, de forma mais específica, os alunos com deficiência.

Discute-se o capacitismo como o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência, na medida em que os discursos sociais são impregnados pelo mito da capacidade. A discriminação ocorre na comparação com corpos categorizados como sem deficiência. A perpetuação dessas cristalizações implica em formas parciais de enxergar o humano. De modo mais sutil ainda se manifestam a normalidade e a anormalidade. Essa continuidade tem profundas ligações com os modos de produção, registrando-se, desse modo, quem pode oferecer mão de obra e quem deve ser mantido em lugares separados do restante da sociedade, sejam instituições, classes ou escolas especiais.

O alienista propõe diferentes categorias, seleciona e recolhe as pessoas de acordo com sua compreensão de normalidade. Ao fim, percebe que o perfeito funcionamento cerebral é apenas aquele que não é perfeito. Machado de Assis (1994) nos brinda com

tal arquitetura crítica ao mesmo tempo em que nos leva a refletir sobre o poder, saber e a verdade presente em cada volta da narrativa.

Por fim, a aposta é a de que este ensaio possa contribuir para pensar o capacitismo e seus efeitos no contexto escolar, de modo a fazer emergir novas formas de relação. Os processos inclusivos estão em interdependência com a produção de pesquisas e discussões sobre o tema. Portanto, para que a repetição das mesmas modalidades seja rasuradas, é necessário analisar o contexto e sua implicação com ele como forma de produzir diferença.

Notas

- ¹ A discussão poderia ainda ter o suporte da pesquisa arqueológica da escola (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1991). Trata-se das formas destinadas a transmitir às novas gerações os valores, as regras de conduta e as formas de classificação que sustentam a vida social. No caso, observa-se que, desde o século XVI até a atualidade, ocorreram muitas mudanças nos modos ocidentais de educação, porém as regras de constituição da escola e seus fundamentos delimitaram as possíveis transformações. Ou seja, aquelas que preconizam a escola nascida no interior de sociedades estratificadas e hierarquizadas, pouco adequando-se ao chamado de justiça e igualdade. O acesso à aprendizagem é prisioneiro desse mandato e está intimamente ligado ao dilema de manter a função originária de controle e dominação ou favorecer ideais democráticos.
- ² É como o paradoxal aforismo de Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1997, p. 42): “Se quisermos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude. Fui claro?”
- ³ A proposta e tentativa de aprovação do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que visava regulamentar as classes especiais como alternativas de escolarização, é um exemplo atual do sistema capacitista que segrega e exclui baseado na crença social da capacidade (BRASIL, 2020).
- ⁴ Conforme relata Neusa Kern Hickel (2001), entre 1989 e 2000, desenvolveu-se na rede municipal de Educação de Porto Alegre um movimento de inserção de padrões pedagógicos independentes dos mandatos psicomédicos nas escolas especiais, criando estratégias de convivência com a comunidade e outros programas inclusivos. As classes especiais foram extintas como efeito do intensivo trabalho docente pela inclusão dos alunos nas classes regulares.
- ⁵ No capítulo inicial de *A história da loucura*, Michel Foucault (2005b) destaca dois acontecimentos marcantes: o fechamento, na Europa ocidental, dos leprosários – lugar de exclusão por excelência – e a sua ocupação por variados segmentos sociais até se tornarem hospícios. O segundo foi o surgimento das naus, ou seja, embarcações cujas denominações estavam ligadas aos modos de vida, como, por exemplo, a nau dos príncipes, a nau dos artistas. Em comum eram referidas nas artes em geral, sem existência real. A que realmente existiu foi a chamada “nau dos loucos”, ou *narrenschiff* ou *stultifera navis*. Efetivamente aqueles considerados desviantes daquilo que se concebia então como loucura eram transportados de uma cidade para outra, e desta para outra, sempre em péssimas condições.

⁶ Não confundir esse “é possível” com a ação afirmativa que considera a aprendizagem uma possibilidade sempre presente para todos, desde que haja um adequado investimento pedagógico.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Notas de literatura: o ensaio como forma*. São Paulo: 34, 2003.
- ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- ASSIS, Machado de. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.
- BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 2 abr. 2022.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 2 abr. 2022.
- DI MARCO, Victor. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2020.
- DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2005a.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2005b.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, incapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.
- HICKEL, Neusa Kern. *Viragens da diferença – escola especial e produção de verdade*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Kátia Regina Moreno. *APAE: 1954 a 2011*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi di. *O leopardo*. São Paulo: TAG; Cia. das Letras, 1997.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 165-188.

LOBO, Lilia. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a proeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3.265-3.276, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

SIQUEIRA, Denise; DORNELLES, Tarso Germany; ASSUNÇÃO, Sabrina Mangrich de. Experienciando capacitismo: a vivência de três pessoas com deficiência. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 145-164.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, 2001.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: EdUnB, 1998.