

A EMERGÊNCIA DE UMA “NOVA EUGENIA” EM DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

The emergence of a "New Eugene" in discussions on Inclusive Educatio

Lorena Resende Carvalho

Universidade Federal de Goiás (UFG)
lorena.carvalho@educ.go.gov.br

Alexandre Costa

Universidade Federal de Goiás (UFG)
alexandrecoσταufg@gmail.com

Márcia Cristina Hizim Pelá

Faculdade Alfredo Nasser (Unifan)
marcia.pela@gmail.com

Resumo

O presente artigo busca problematizar acerca da Política de Educação Inclusiva, relacionando-a com princípios eugenistas que, de certa forma, tecem alguns enunciados emergentes na modernidade. A reflexão, que se orienta pelo método arqueológico de Michel Foucault, busca compreender, a partir da análise dos discursos referentes à inclusão educacional de pessoas com deficiência, como que a garantia de educação igual para todos, um discurso marcadamente relacionado aos direitos humanos, pode se tornar uma estratégia biopolítica de governo dos corpos (com deficiência). A análise tem por objetivo mostrar que uma “nova eugenia” está presente nos enunciados modernos, no sentido em que a inclusão de todos em um mesmo espaço pressupõe a aproximação dos “diferentes” que, à semelhança do processo de “miscigenação”, resulta no desejado apagamento da individualidade do “outro” com deficiência. Será possível notar ao final da reflexão que as mudanças discursivas ao longo da história, no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, se devem às condições de possibilidade de cada época, legitimadas por um saber cujos princípios guardam íntima relação com a ideia do “bem-nascido”.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Pessoas com deficiência; Eugenia; Biopolítica; Discurso.

Abstract

This article is concerned with the Inclusive Education Policy, relating it to the eugenics principles that, in some way, create some emerging statements in modernity. The reflection, which is guided by Michel Foucault’s archaeological method, seeks to understand, by the analysis of the discourses that refer to educational inclusion of people with disabilities, how does the guarantee of an equal education for all, a speech markedly related to the human rights, can become a biopolitical strategy of government of bodies (with disabilities). The analysis has a goal to show that a “new eugenics” is present in modern statements, in the sense that the inclusion in the same space presupposes some approximation of the “differences” that, with similarity of the “miscegenation” process, results in the desired deletion of the individuality of the “other” with disabilities. It is possible to see, at the end of the reflection, that the discursive changes throughout the history, in what says about the inclusion of people with disabilities, are due the conditions of possibility of each time, legitimized by a knowing which principles keep intimate relation to the idea of the “good-born”.

Keywords: Inclusive Education; People with disabilities; Eugenics; Biopolitics; Discourse.

Introdução

Outrem, enquanto outrem, não é somente um alter-ego. Ele é o que eu não sou: ele é fraco enquanto eu sou forte; é o pobre, é a viúva, e o órfão (...). Ou então é o estrangeiro, o inimigo, o poderoso. (...) O espaço intersubjetivo é inicialmente assimétrico.

Emmanuel Lévinas

A epígrafe acima retrata a dificuldade que nossa sociedade tem em lidar com o diferente ao demonstrar que o outro, comumente, é visto com estranheza e ameaça os padrões “normais” estabelecidos e ordenados por uma visão homogênea e autoritária de ser e estar no mundo que não permite e não aceita a diferença como uma questão inerente a condição humana. Esta visão, que se fundamenta no determinismo biológico e ambiental, tem em sua concepção epistemológica e filosófica um modelo de ser humano e de sociedade a ser construídos.

Tais modelos, apesar de contestados por uma parcela de pesquisadores e educadores, principalmente os que versam sobre direitos humanos e educação inclusiva, subliminarmente excluem os “mais fracos” e diferentes ao utilizar uma normalidade imposta e escusa que se camufla em uma pseudoteoria multiculturalista que se encontra hoje nas leis, nos discursos, nos currículos e nas práticas educacionais.

Esta conjuntura nos remete a questões inescapáveis: O que de fato está por trás de discursos e normas que versam sobre a inclusão? Qual linha epistemológica embasa as políticas de educação inclusiva? O (multi)culturalismo, tão em voga nos discursos pedagógicos contemporâneos, em currículos e práticas educativas, consegue estabelecer uma educação inclusiva que possibilite a construção da alteridade entre os diferentes?

Maria Teresa EglérMantoan, no livro “Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?”, buscando os melhores termos para descrever a expressão educação inclusiva, faz referência a uma metáfora de Marsha Forest (apud MANTOAN, 2003, p.26):

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.

De fato esta figura pode ser entendida como uma espécie de “marca d’água” de vários textos que versam sobre educação inclusiva a partir da década de 90, os quais veem despontando como um novo dia no horizonte educacional brasileiro, anunciando uma nova ética escolar marcada pelo reconhecimento e valorização das diferenças em sala de aula. Esses discursos nascentes compõem-se de conceitos ligados aos direitos humanos, os quais especialmente a partir da “declaração de 1948” ganham sentido haja vista o contexto social que se apresenta como campo fecundo para a formação, ativação ou renovação de temas ligados à garantia de direitos de cidadania.

Assim, grupos considerados minoritários representados pela diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade assumem lugar nas leis e ensaiam também algum lugar no currículo escolar. Portanto, “educação inclusiva” é uma expressão alusiva à inclusão desses “grupos excluídos” componentes da diversidade humana nos espaços educacionais comuns, consoante a orientação legal de textos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 que, em seu Artigo 3º, Inciso 4, refere:

(...) Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990).

Contudo, a referência a essas formas plurais de existência não se completa neste fragmento da lei, mais à frente, a mesma Declaração, no Artigo 3º, congloba a pessoa com deficiência como mais uma forma de estar no mundo, destacando o seu direito à educação formal, quando afirma:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Ibid., 1990).

Assim, seja por ter dado voz às pessoas com deficiência, seja pelo fato de a modernidade instar por direitos relacionados à dignidade humana, seja, inclusive, por motivações políticas, as propostas de educação especial¹ com uma orientação inclusiva

¹Educação especial: de acordo com o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

lograram um lugar na pauta da educação geral, sendo que nos últimos tempos, mais precisamente a partir da política nacional de educação inclusiva do Ministério da Educação (BRASIL, 2008), a atenção recaiu de forma significativa sobre a inclusão desse público, de tal maneira que quando se diz “educação inclusiva”, na maioria das vezes se quer dizer inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

O fim último, genuíno e, talvez meramente abstrato, dessa política, extrapola o acesso dos sujeitos com deficiência na sala de aula, mas aspira situá-los numa ação pedagógica que reconhece suas diferenças identitárias. Até porque, o contrário disso, Skliar (2003, p.39) já chamou de “terrorismo indiferente” que seria:

(...) chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente.

Com outras palavras, o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, expressa esse entendimento ao dizer que

a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando numa mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2010, p. 9).

Quer dizer: “uma educação de qualidade para todos os alunos” vai além de “chamar o outro para uma relação escolar”, conforme o alerta de Carlos Skliar. É mais que possibilitar o acesso dos alunos com deficiência (bem como dos demais alunos historicamente excluídos), nas escolas regulares, mas implica em reconhecer as suas diferenças culturais e as manifestações sociais, afetivas e intelectuais diversas, o que nos termos do documento do MEC, corresponderia a:

(...) promover a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (...) (BRASIL, 2010, p. 19).

Contundo, ao analisar está orientação de forma minuciosa percebe-se que há uma proposta de inclusão, material e imaterial, dentro de uma perspectiva normativa de normalidade que não

contempla a diferença como uma questão inerente a humanidade e, por conseguinte, camufla uma estratégia política e de poder que enaltece as práticas segregacionistas de educação. E é sobre este assunto que se tratará no próximo subitem.

A Biopolítica e a validação dos discursos de educação inclusiva

Embora o preâmbulo deste texto desvele uma proposta que vai de encontro às práticas segregacionistas de educação, algumas afirmações presentes na Política de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, destacam expressões do tipo: “educação para todos”, “reconhecer e valorizar as diferenças”, “eliminação de barreiras”, “equidade”, entre outras. Estas expressões se somam aos dados e estatísticas que o documento explicita no tópico “diagnóstico da educação especial” (Ibid., p. 16).

Num primeiro plano enunciativo esses ditos introduzem e justificam a temática, mas analisando mais criticamente o discurso, percebe-se que podem expressar uma estratégia de convencimento ou de sedução da população, a fim de que ela se sinta parte da ação e se mobilize em seu favor. Esta seria, de acordo com princípios foucaultianos, a lógica da nova forma de poder, muito importante para o desenvolvimento do capitalismo: uma biopolítica da população que “se instala, se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela se forma, ao contrário, uma massa global” (FOUCAULT, 2005, p. 289).

A questão é que para controlar a conduta da população é necessário que as propostas soem como verdadeiras. E é nesse sentido que, no caso da inclusão de alunos com deficiência, a biopolítica conta com o papel desempenhado pelos documentos do MEC matizados pelo saber científico que fazem da política de educação inclusiva algo inquestionável.

Com efeito, embora o reconhecimento do direito e a mobilização da sociedade em nome da inclusão educacional estejam assegurados, importa analisar se, para além de abrir suas portas, as escolas têm possibilitado a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência. A realidade tem mostrado que não. Não obstante o desenvolvimento de alguns alunos, o esforço de alguns professores e determinadas iniciativas de alguns gestores públicos, o maior desafio parece estar relacionado com questões referentes ao currículo escolar, entendendo-o, de acordo com Silva (2005, p. 15-16), como uma questão de conhecimento e também como uma questão de identidade, uma vez que o currículo constitui os sujeitos educativos. Nesse sentido, o trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão, deveria

considerar toda a turma “sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências(...)” (MANTOAN, 2011, p. 66).

Todavia, o caminho para a superação de um modelo tradicional de ensino, conforme nos sugere Mantoan, realmente representa um desafio, visto que um currículo para todos, no dizer de Silva (2005, p. 90), não diz respeito simplesmente à “igualdade de acesso ao currículo hegemônico(...)”. Para este autor, a “obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente”. Seria praticamente o oposto do que se observa na realidade escolar, onde o trabalho pedagógico de orientação inclusiva se centra na viabilização do acesso de alunos com deficiência ao currículo existente, de forma que o conteúdo, as estratégias de ensino, o tempo, o ritmo e as formas de avaliar o aprendizado, tendem a ser as mesmas para todos. Conforme refere Rech (2013, p. 38), o currículo “envolve a construção de espaços tensionados e pode ser visto como um dispositivo biopolítico (...) a fim de fazer com que os alunos possam entrar na escola para sair e ingressar no mercado de trabalho”.

Assim, nesse contexto, para darem respostas às diferenças, as propostas educacionais, no máximo, atuam com base na adaptação do currículo, facilitação das tarefas, atividades de reforço, profissionais de apoio em sala de aula etc.. Isto é, continuam fazendo o mesmo de forma diferente: as práticas do ensino especial passam a ser operacionalizadas na escola regular, tornando a inclusão, em certo sentido, prática de exclusão.

Mas a questão é: como que a garantia de educação igual para todos, uma meta tão legítima, estabelecida pela ONU, propondo a preservação da dignidade dos seres humanos, enquanto prática discursiva sofre essa mudança, constituindo-se como estratégia do biopoder, no contexto de uma governamentalidade neoliberal?

Michel Foucault, ao expor sobre as “regularidades discursivas” (FOUCAULT, 2002) mostra que os discursos possuem uma unidade composta por uma dispersão de elementos que, apesar de possuir falhas, lacunas, trocas, incompatibilidades, possuem uma singularidade que pode ser descrita. O discurso relativo aos direitos humanos, por exemplo, deu lugar a uma organização de conceitos e certos tipos de enunciação, resultando na temática relativa à inclusão de pessoas com deficiência. A formação dessa temática tem a ver com o que o teórico francês chamou de “estratégias” (Id., p.71). A fim de se compreender esta formação,

que como se viu, não se compõe de enunciados comuns, o autor refere que é necessário “determinar os pontos de difração possíveis do discurso”. Objetos ou enunciados incompatíveis aparecem numa mesma formação discursiva, como se percebe no caso da inclusão: de um lado, uma proposta fundada em princípios ético-humanitários, de outro, uma estratégia política de cunho neoliberal. Essa incompatibilidade possui pontos de equivalência, uma vez que são enunciados formados a partir das mesmas regras, e formam também uma alternativa (‘ou bem isso... ou bem aquilo’). Finalmente, tais enunciados caracterizam-se como pontos de ligação de uma sistematização (Id., p. 73) e a respeito disso cabe inserir aqui um outro elemento que aparece na dispersão temporal dessas formações e que colabora para a materialização de certos enunciados; a saber, o princípio da eugenia.

O discurso Eugenista e as práticas de inclusão educacional das pessoas com deficiência

Com base na obra de Darwin, *The Origines of species* (1859), na qual é apresentado o “segredo” da evolução, Francis Galton “teorizou sobre a ciência da correção e aperfeiçoamento da espécie humana” (SILVA, 2013). Em última análise, as ideias de Galton resultaram no conceito de eugenia, propondo que seria importante acelerar o processo de evolução dos seres humanos através da criação de humanos geneticamente superiores. Tais pressupostos foram legitimados pelas teorias de Mendel, no que diz respeito à possibilidade de manipulação da herança genética. Com bases científicas seguras, portanto, a partir do final do século XIX, as políticas eugenistas deram passos avultosos, extrapolando os países europeus e se consolidando nos EUA, uma vez que ali “passou a orientar as políticas racialistas de interdição dos anormais” (Ibid., p. 907). A ideia eugênica era identificar os membros mais aptos, estimulando sua reprodução e, por outro lado, selecionar aqueles que apresentassem características consideradas inferiores, evitando inclusive que se reproduzissem.

A esses tempos, os Estados Unidos já apresentavam práticas eugênicas naturalizadas e atestadas pelo poder das autoridades, conforme se constata na seguinte sentença do juiz Holmes Junior em 2 de maio de 1927:

É melhor para todo mundo se, em vez de esperar para executar os descendentes degenerados por algum crime ou deixar que morram de fome por causa da imbecilidade, a sociedade possa prevenir aqueles que são manifestadamente inaptos de se reproduzirem. O princípio que sustenta a vacinação obrigatória é suficientemente amplo para cobrir o corte das

trompas de Falópio. (...) Três gerações de imbecis são suficientes (BBC, 2017).

Naquele contexto, portanto, a miscigenação era considerada um perigo, posto que causaria a degeneração da raça (branca) e dificultaria o almejado processo de homogeneização da população. Seriam estes os fundamentos que levaram Hitler ao genocídio dos judeus, bem como daqueles seres considerados “indesejáveis”, dentre os quais as pessoas com deficiência intelectual e física, conforme se tem, a título de exemplo, o texto *abaixo*:

[...] Solicitado por um casal que lhe pedia para autorizar a morte do filho incurável, Hitler respondeu favoravelmente. Decidiu então que o mesmo destino seria imposto sem apelação a todos os recém-nascidos portadores de deformações ou anormais. No dia 18 de agosto de 1939, uma circular do Ministério do Interior obrigava os médicos e parteiras do Reich a declarar as crianças que sofriam de uma deformidade. Reunidos em seções especiais, elas foram mortas pela injeção de drogas ou pela fome (BURRIN, 1990, p. 68).

No Brasil, o movimento eugenista apresentou contornos distintos, haja vista as próprias características da população brasileira inerentemente diversa. Por aqui, a mistura de raças foi, a partir do século XX, considerada uma solução eugênica (SILVA, 2013, p. 911), no sentido em que a mestiçagem futuramente resultaria, por assim dizer, em um “único povo”.

Outro ponto que singularizou a eugenia brasileira foi um conceito que caminhou de forma paralela aos preceitos do “bem nascido”: o higienismo. Tratou-se de uma outra lógica de aperfeiçoamento da humanidade, mais ligada à questão do sanitarismo, tendo em vista a ideia de que se tratava de um “país doente”. Nesse cenário, a educação tornou-se um importante instrumento para difundir princípios eugênicos entre a população, sendo a orientação sexual uma estratégia moralizante e disciplinadora das condutas sociais (Ibid., p. 915).

Particularidades deixadas à parte, o que nos toca no momento concerne ao regime de governo presente nestes contextos em que os saberes têm uma fundamentação eugênica. Ocorre que, em princípio, a eugenia propunha a eliminação dos mais fracos, menos capazes, menos aptos e, portanto, procedia com a literal eliminação de pessoas com deficiência do meio comum, uma vez que a lógica regente ainda era “matar para poder viver” (FOUCAULT,

2002, p. 189), bem aos moldes do poder de soberania que consistia em “fazer morrer e deixar viver”.

Em certo sentido, dizer que o soberano tem direito de vida e de morte significa, no fundo, que ele pode fazer morrer e deixar viver; em todo caso, que a vida e a morte não são desses fenômenos naturais, imediatos, de certo modo originais ou radicais, que se localizariam fora do campo do poder político (Foucault, 2000, p. 286).

No campo da educação para pessoas com deficiência, pode-se referir que essas ideias se concretizaram em práticas explicitamente excludentes, em que esse público durante certo tempo sequer era considerado apto para educação escolar e mesmo depois, ao ser inserido nesse contexto, o era em ambientes segregados. Conforme salienta Mazzotta (2001, p. 16),

(...) Na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

Contudo, retomando a questão inicial, a partir do século XIX, um novo regime de governo dos corpos é inaugurado, conforme se mencionou antes. O governamentobiopolítico surge com uma lógica distinta daquela apresentada pelo poder soberano, baseando-se num novo direito: o de “fazer viver”, “deixar morrer”. É o que se verifica nas próprias palavras de Foucault:

E eu creio que, justamente, uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania - fazer morrer ou deixar viver - com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de "fazer" viver e "deixar" morrer. O direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer. (FOUCAULT, 2000, p.287)

Esse novo direito tem a ver com a “nova eugenia” e nos remete às políticas de educação inclusiva para pessoas com deficiência.

“Tratar igual os desiguais”: o apagamento eugênico das diferenças

Agora não se trata de exterminar as pessoas com algum tipo de déficit, mas considerando a realidade moderna marcada por qualidades próprias do capitalismo neoliberal, a ideia é de que todos sejam normalizados e conformados para se constituírem uma só massa global e serem mais facilmente controlados. A nova eugenia aplicada aqui diz respeito à ideia de que a “miscigenação”; ou seja, a mistura de todos em um só espaço e por que não dizer, em uma mesma escola, a partir de um mesmo currículo, implica em igualdade e torna todos igualmente preparados para a produção e para o consumo.

O princípio eugênico acaba gerindo um esquema dinâmico de controle da vida que começa com a inserção de pessoas com deficiência em um meio comum, seguido de um processo de conhecimento acerca desses sujeitos a fim de se definir formas de intervenção sobre eles. Segundo Lockmann (2013, p.130), esse movimento pode ser sintetizado pelo esquema: “aproximar, conhecer e governar”.

Evidentemente que desde o extermínio étnico liderado pelo governo nazista que o termo eugenia é sequer mencionado, mas, em que pese a palavra não se manifeste, o seu sentido é tão presente quanto um fio que alinhava um tecido. No caso, o tecido seria correspondente às práticas discursivas sobre educação inclusiva, um discurso tão “alinhavado” que praticamente não encontra refutação. Pelo contrário, os enunciados o confirmam; não exatamente sua face humanitária (ainda que essa “face de luz” legitime sua “face sombria”), mas principalmente sua porção utilizada como dispositivo biopolítico guiado pela lógica eugenista de “incluir para controlar”.

A exemplo disso, certa pesquisa realizada na Universidade de São Carlos (BISACCIONI, 2005), reuniu relatos de alguns professores da educação básica que possuem alunos com deficiência em suas salas de aula. Em um desses relatos uma professora faz a seguinte afirmação: “tratar de forma igual, eu acho que a primeira coisa que tem que ser feita (...) não enfocar assim que é diferente... porque, na verdade, é... na verdade, não é diferente, tá? Ele tem que ser tratado igual aos outros”.

“... Ser tratado igual aos outros”: esse enunciado emerge como um dos elos de uma cadeia de outros enunciados que compõem uma mesma formação discursiva referente aos direitos humanos no que se refere mais precisamente ao direito das pessoas com deficiência à educação (regular). Porém, não decorrem necessariamente de princípios humanitários. Eles se harmonizam mais com a ideia do “governo dos corpos” e, por conseguinte, com princípios

neoliberais, posto que revelam um discurso homogeneizador e excludente ao desconsiderar a identidade das pessoas com deficiência, requerendo delas as mesmas respostas e no mesmo tempo que as demais pessoas. Assim, a voz da professora no fragmento acima não é original; já foi proferida nos textos da política de educação inclusiva, especialmente quando estes não evidenciam uma preocupação com o currículo (para a diversidade).

A mudança de enunciados ligados aos direitos humanos, para enunciados ligados à biopolítica guarda relação com a “nova eugenia”: antes, uma prática que propunha a eliminação dos seres tidos como inferiores a fim de que a população fosse homogeneamente superior. Excluía-se para igualar. Agora, com uma nova roupagem, a eugenia “inclui para igualar”, seguindo a lógica do “fazer viver”, “deixar morrer”, posto que, de certa forma, desconsiderar as diferenças identitárias seria o mesmo que desconsiderar o sujeito, tornando-o invisível em sua individualidade.

No contexto da biopolítica, legitimada pela eugenia, não é necessário matar, mas a própria negação das diferenças, que, paradoxalmente se revela no seu processo de “inclusão educacional”, leva a morte de um “eu” tornado invisível porque normalizado. Isso corresponderia ao “racismo de Estado” que, segundo princípios foucaultianos, implica no apagamento do “diferente” para melhorar a população como um todo. Como o próprio autor afirma:

Retomando, reciclando a forma, o alvo e a própria função do discurso sobre a luta das raças, mas deturpando-os, esse racismo se caracterizará pelo fato de que o tema da guerra histórica – com suas batalhas, suas invasões, suas pilhagens, suas vitórias e suas derrotas – será substituído pelo tema biológico, pós-evolucionista, da luta pela vida. Não mais batalha no sentido guerreiro, mas luta no sentido biológico: diferenciação das espécies, seleção do mais forte, manutenção das raças mais bem adaptadas etc., assim, também, o tema da sociedade binária, dividida entre duas raças, dois grupos estrangeiros, pela língua, pelo direito etc., vai ser substituído pelo de uma sociedade que será, ao contrário, biologicamente monista (...). Enfim, o tema do Estado, que era necessariamente injusto na contra-história das raças, vai se transformar em tema inverso: o Estado não é o instrumento de uma raça contra uma outra, mas é, e deve ser, o protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça. (FOUCAULT, 1999, p. 94-95).

Os discursos mudaram de acordo com as novas condições de utilização, com os novos campos de experiência, com os novos problemas a serem resolvidos... (FOUCAULT, 2002). E se materializam a partir de saberes constituídos por meio de uma ordem interna reconhecida

como episteme moderna. Nesta episteme, as “atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro (...).

Na realidade, conforme o pensamento foucaultiano, não temos uma regularidade discursiva uniforme, mas “possibilidades estratégicas diversas que permitem a ativação de temas incompatíveis, ou ainda, a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes (Ibid., p. 43)”. Assim, retomando a metáfora citada no início do texto, percebe-se que a política de educação inclusiva, na linha dos direitos humanos, nos revela um caleidoscópio cuja beleza está na diversidade de cores. E estas se juntam, compondo novas formas, mas continuam sendo únicas. Na emergência da eugenia, o “novo caleidoscópio” também se compõem de múltiplas cores, mas estas, ao se juntarem, se fundem e se tornam uma “beleza” monocromática que apaga as cores individuais.

Referências

BBC. **Eugenia:** como movimento para criar seres humanos 'melhores' nos EUA influenciou Hitler, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/eugenia-como-movimento-para-criar-seres-humanos-melhores-nos-eua-influenciou-hitler.ghtml>. Acesso em: 16/02/2018

BISACCIONI, Paola. **Como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas?** Os Desafios da Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Monografia realizada como parte das exigências para obtenção do Grau de Bacharel no Curso de Graduação em Psicologia da UFSCar. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

BURRIN, Philippe. *Hitler e os Judeus – Gênese de um genocídio*. (trad. Ana Maria Capovilla). Porto Alegre, L&PM, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter PálPelbart. São Paulo: Ed.34, 1992 (5ª Reimpressão - 2006).

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

_____. **A Ordem do discurso**. Edições Loyola, 1996.

_____. Entrevista a Alexandre Fontana. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade: A vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro:3'1; Graal, 1999.

_____. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975 - 1976). SP: Ed. Martins Fontes. 2000.

LEVINAS, Emanuel. **Da Existência ao Existente.** Trad. de Paul Albert Simo e Ligia Maria de Castro Simon. Campinas, SP: Papirus, 1986.

LOCKMANN, Kamila. **Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco.** In: FABRIS, E. T.H. et al. (Orgs). *Inclusão é biopolítica.* Belo Horizonte: Auêntica Editora, 2013.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAZZOTTA, J.S. Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas;** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, M. L. **Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945).** Revista Ibero-Americana de estudos em educação. Unesp. Vol 8, Nº 4, 2013.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Acesso em 14/02/2018.

VEER, R. Van Der & VALSINER, J. **Vygostky: uma síntese.** 4ª edição. Edições Loyola, São Paulo, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura. **Inclusão e governamentalidade.** In Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

Sobre as autoras e o autor

Lorena Resende Carvalho

Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (1994), mestra em Educação pela mesma Universidade (2004), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2008) e doutoranda em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFG. Atualmente atua na área da educação especial na Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte em Goiás. É professora em cursos de pós-graduação por diferentes instituições de ensino superior. Tem experiência quanto ao atendimento clínico e didático/metodológico em Fonoaudiologia, com ênfase em Leitura e Escrita, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, práticas educacionais, inclusão, deficiência intelectual e letramento. Pesquisa, principalmente, questões ligadas à práticas educacionais no contexto da educação inclusiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6935260324731335>

Alexandre Costa

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1999), doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2007) e pós-doutorado em linguística pela Universidade de Brasília (2015). É professor da Universidade Federal de Goiás desde 1998 e atua na formação de professores. Atualmente, suas pesquisas e orientações concentram-se na implementação da educação integrada no Brasil, seus aspectos discursivos, transversais e interdisciplinares. É líder do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (GRUPO PORTOS - UFG/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4184486812934402>

Márcia Cristina Hizim Pelá

Possui doutorado e mestrado em Geografia na área de concentração natureza e produção do espaço, pela Universidade Federal de Goiás. Licenciada em Pedagogia e Geografia, docente do ensino superior na Faculdade Alfredo Nasser (UNIFAN), em Goiás/Brasil, Secretária Regional da SBPC-GO(2017-2019), presidente da ONG - Cultura, Cidade e Arte, coordenadora do Poli(s)íntese; grupo transdisciplinar de estudos e pesquisa em educação e cidades, pesquisadora no Centro Integrado de Pesquisa em Gestão e Ordenamento territorial (CIPGEO) e colaboradora Centro de do Laboratórios de Estudos e Dinâmicas Territoriais. Desenvolve pesquisas transdisciplinares em temáticas voltadas à Gestão Ambiental e Urbana, a Educação e à Geografia Urbana, mais especificamente sobre as relações dos poderes no processo de criação, planejamento e ocupação das cidades e na incidência das práticas socioculturais na formação e disputas territoriais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5697504564113299>

Artigo Recebido em Outubro de 2018.
Artigo aceito para publicação em Dezembro de 2018.