



## **INCLUSÃO ESCOLAR: IDEOLOGIA E/OU DISCURSO? SCHOLAR INCLUSION: IDEOLOGY AND/OR DISCOURSE?**

*Washington Cesar Shoiti NOZU<sup>1</sup>  
Marilda Moraes Garcia BRUNO<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente texto, caracterizado como um ensaio, propõe-se a compreender a emergência da proposta de inclusão escolar a partir de dois conceitos de duas perspectivas teóricas distintas: o conceito de ideologia marxista e o conceito de discurso foucaultiano. Portanto, configura-se num exercício de pensamento complexo (utiliza conceitos de abordagens teóricas distintas), ousado (pretende distanciar e aproximar ambos conceitos), e, talvez, herético (considerando que, para muitos, estas perspectivas são irreconciliáveis), para refletir acerca de uma temática específica: a inclusão escolar do público-alvo da educação especial. Diante disso, chega-se à compreensão de que inclusão escolar enquanto ideologia possibilita revelar o substrato econômico que a nutre, bem como questionar quais interesses que se escondem por trás dessa proposta educacional. Da mesma forma, o entendimento da inclusão como discurso indica aspectos políticos que se manifestam nas diversas relações de poder que permeiam a equação deficiência-sociedade-Estado. Defende-se a perspectiva que, se os conceitos de ideologia e de discurso mostram-se distantes, os elementos que os sustentam - o econômico e o político, respectivamente - podem ser, com muita ousadia, articulados para a análise da constituição histórica da inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Ideologia. Discurso e Poder. Foucault. Marx.

**Abstract:** This text, characterized as an essay, it is proposed to understand the emergence of the proposed school inclusion from two concepts in two distinct theoretical perspectives: the concept of Marxist ideology and the concept of Foucault's discourse. So set up an exercise of complex thought (uses concepts from different theoretical approaches), bold (intended distance and approach both concepts), and perhaps heretical (considering that, for many, these prospects are irreconcilable), to reflect on of a specific theme: school inclusion of special education target audience. Thus, one comes to the realization that school inclusion as an ideology enables reveal the economic substrate that nourishes and question what interests hiding behind this educational proposal. Similarly, the understanding of inclusion as speech indicates political aspects that manifest themselves in different power relations that permeate disability-society-state equation. Defends the perspective that if the concepts of ideology and discourse show up far, the elements that sustain them - economic and political, respectively - can be very daring, articulated for the analysis of historical constitution of inclusion educational.

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pesquisador da Linha Educação Especial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE). E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Marília). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI). E-mail: MarildaBruno@ufgd.edu.br

**Keywords:** Scholar Inclusion. Ideology. Discourse and Power. Foucault. Marx.

## Introdução

O presente texto propõe-se a compreender a emergência da proposta de inclusão escolar a partir de dois conceitos de duas perspectivas teóricas distintas: o conceito de ideologia marxista e o conceito de discurso foucaultiano.

Portanto, configura-se num exercício de pensamento complexo (utiliza conceitos de abordagens teóricas distintas), ousado (pretende distanciar e aproximar ambos conceitos), e, talvez, herético (considerando que, para muitos, estas perspectivas são irreconciliáveis), para refletir acerca de uma temática específica: a inclusão escolar do público-alvo da educação especial<sup>3</sup>.

Antecipadamente, adverte-se que, em suas teorias, Karl Marx e Michel Foucault não trataram da problemática da inclusão escolar. Contudo, os conceitos de ideologia e discurso elaborados, respectivamente, pelos mesmos têm sido utilizados como ferramentas teóricas por pesquisadores brasileiros da área da educação especial.

Posto isso, este ensaio teórico organizou-se em quatro tópicos. Inicialmente, a proposta da inclusão escolar será contextualizada na trajetória da educação especial. Em seguida, apresentam-se elementos da teoria marxista com vistas a inserir o conceito de ideologia para, a partir daí, apontar como este tem sido utilizado em alguns trabalhos sobre inclusão escolar. Na sequência, são esboçados os domínios foucaultianos, de modo a situar o discurso em seu sentido genealógico para, então, registrar alguns usos de análise da inclusão escolar sob esse viés. Após elucidar os conceitos de ideologia para a perspectiva marxista e de discurso para a perspectiva foucaultiana, o estudo indica as semelhanças destes conceitos e arrisca-se a aproximá-los a partir de seus substratos, respectivamente, o econômico e o político, com o intuito de considerá-los elementos configuradores da proposta de inclusão escolar.

### 1. Contextualizando a Proposta de Inclusão Escolar: breves notas

Conforme Aranha (2001), a história da educação das pessoas com deficiência, nas sociedades ocidentais, pode ser compreendida em três movimentos: a institucionalização, a

<sup>3</sup> Conforme Brasil (2008), constitui público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



integração e a inclusão. Vale salientar que estes movimentos foram/são norteados por distintas concepções e práticas, no que tange às relações entre deficiência e sociedade.

O movimento da institucionalização, pautado na concepção médica da deficiência<sup>4</sup>, pressupõe que a educação da pessoa com deficiência deve ser realizada por instituições especializadas, em regime de internato, semi-internato e externato. As críticas à institucionalização começaram a ganhar força após a Segunda Guerra Mundial, considerando que este conflito deixou milhares de pessoas mutiladas, cegas, surdas, muitas das quais ex-combatentes de guerra que, elucidando as posturas de defesa à pátria e seus direitos de cidadania, passaram a defender a inserção social da pessoa com deficiência. Some-se a isso a efervescência da proposta de universalização dos direitos humanos (MENDES, 2010), tendo como parâmetro a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, propagando os ideais de dignidade e igualdade de todos os seres humanos. Ainda, Aranha (2001) indica os interesses do sistema econômico em diminuir os gastos com as instituições e tornar ativa qualquer mão de obra possível.

Diante deste cenário, configurou-se o movimento da integração, segundo o qual “[...] o deficiente pode se integrar na sociedade” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21). Todavia, alicerçada no modelo médico da deficiência, esta proposta ainda focalizava o indivíduo, responsabilizando-o pela sua integração. É no bojo deste movimento que surge uma estrutura educacional denominada “sistema de cascatas” (MENDES, 2010), que previa *continuum* de serviços prestados aos alunos com deficiência que dar-se-ia por meio da passagem de um serviço segregado (escola especial) para outro considerado intermediário (classe especial), até atingir um ambiente integrador (classe comum).

Ocorre que este sistema funcionava, sob um viés terapêutico, a partir de uma perspectiva de preparação e prontidão do aluno com deficiência, o que, na prática, rompeu a ideia de *continuum*, resultando na permanência *ad eternum* deste aluno nas escolas e classes especiais. Ademais, a partir da década de 1970<sup>5</sup>, o movimento internacional dos direitos da pessoa com deficiência ganha força e reivindica “plena participação e igualdade”, no sentido

<sup>4</sup> Para Bampi, Guilhem e Alves (2010), o modelo médico da deficiência é centrado no indivíduo, que passa a ser tratado como um doente. Nesse sentido, o foco de transformação é o próprio indivíduo com deficiência, que deve adequar-se às estruturas sociais.

<sup>5</sup> São proclamadas na década de 1970: a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental (1971), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e a Resolução da Assembleia Geral da ONU n. 31/123, em 1976, declarando o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.



de garantir às pessoas com deficiência condições para que usufruam dos mesmos direitos de todos os outros cidadãos, em igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, emerge o movimento da inclusão das pessoas com deficiência. A proposta da inclusão interroga o modelo médico da deficiência e adota, como base, o modelo social da deficiência<sup>6</sup>. Assim, a deficiência passa a ser considerada em sua relação com as barreiras (físicas, atitudinais, didáticas) que impedem/dificultam a plena participação da pessoa com deficiência nas esferas da vida social. Portanto, o foco principal de transformação deixa de ser o indivíduo com deficiência e passa a ser a sociedade, que deve adequar-se para oportunizar o acesso aos bens materiais e imateriais a todas as pessoas, com ou sem deficiências.

Na área educacional, o movimento pela inclusão escolar do público-alvo da educação especial passa a ser veiculado no bojo do ideário da “educação para todos” (Declaração de Jontiem, 1990) e da “escola inclusiva” (Declaração de Salamanca, 1994), tornando-se, assim, orientação política internacional a partir da década de 1990. No Brasil, contudo, até meados dos anos 2000, no campo da legislação e da política educacional, a proposta da integração era predominante (PRIETO, 2010).

Com o advento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), uma nova direção e um novo sentido passou a orientar a construção da educação inclusiva. Desde então, as diretrizes políticas brasileiras têm direcionado a inclusão escolar do público-alvo da educação especial pressupondo a articulação entre o ensino comum e o ensino especializado, enfatizando que este deve ser completar e suplementar àquele, e não substitutivo. Com base nesta lógica, a escolarização do público-alvo da educação especial deve ser realizada nas classes comuns das escolas regulares, ao passo que atendimento educacional especializado<sup>7</sup>, quando necessário, deverá

<sup>6</sup> De acordo com Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 6), o modelo social considera a deficiência, para além de seus aspectos intrínsecos (biológicos), também em seus aspectos extrínsecos (sociais, políticos e econômicos). Assim, passa a “[...] abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para qual a única resposta apropriada é a ação política”.

<sup>7</sup> Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestado de forma complementar aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e de forma suplementar aos estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).



ser ofertado no contraturno, preferencialmente, no espaço denominado “salas de recursos multifuncionais”<sup>8</sup>.

## 2. Inclusão Escolar como Ideologia

Neste tópico, busca-se contextualizar o conceito de ideologia na perspectiva marxista, enfatizando sua intrínseca relação com a base econômica e, na sequência, apresentar alguns usos desta concepção em trabalhos sobre inclusão escolar.

Para Marx e Engels (2001a, p. 10-11), os homens começam a se distinguir dos animais assim que passam a produzir seus meio de existência, e, “[...] ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material”. Assim, o que os indivíduos são “[...] coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem, quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de produção” (MARX; ENGELS, 2001a, p. 11). Na concepção dos autores mencionados,

[...] Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX; ENGELS, 2001a, p. 19).

Portanto, conforme Marx e Engels (2001a, p. 20), “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Assim, é no bojo das relações materiais de produção que o homem forja sua existência real e seu pensamento. Nesse sentido, o materialismo histórico<sup>9</sup> advoga que “[...] os fenômenos intelectuais, artísticos, políticos e jurídicos constituem uma superestrutura determinada em última instância pela infraestrutura econômica. Assim sendo, os 'fatores econômicos' constituem a 'realidade primeira” (BARBOSA, 2012, p. 178-179). Desta forma, o econômico determina o social.

Conforme a perspectiva marxista, grosso modo, é por meio do trabalho que se dá o processo de humanização: ao transformar intencionalmente a natureza, o homem também é

<sup>8</sup> Conforme art. 5º, § 3º, do Decreto n. 7.611 de 2011: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

<sup>9</sup> De acordo com Barbosa (2012, p. 179): “Essa concepção chama-se 'materialismo' exatamente porque concebe o elemento material (infraestrutura econômica) como sendo o fundamento. Esse materialismo é 'histórico' porque concebe a formação da infraestrutura e do modo de produção como historicamente determinados”.



transformado, humanizando-se. Contudo, com a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista, opera-se a cisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual, entre o agir e o pensar. Esta cisão é atravessada por outra anterior e mais ampla: a divisão entre explorados e exploradores, que, no contexto da luta de classes moderna, é representada pelos proletários (que trabalham para outros) e burgueses (que, sendo detentores dos meios de produção, se aproveitam do trabalho alheio) (MARX; ENGELS, 2011b).

No processo de dominação de uma classe sobre outra, as ideologias são postas em funcionamento. Considerando que “as idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2001b, p. 57), as ideologias têm como função mascarar a luta de classes e velar o sistema de dominação vigente, de modo a provocar uma “falsa consciência” (MARX; ENGELS, 2010a). Desse modo, “[...] a produção de ideologias é algo que deve ser sempre relacionado com o 'processo de vida real’” (BARBOSA, 2012, p. 193). Isso porque, conforme Marx e Engels (2010a, p. 18-19, grifos nossos):

[...] São os homens que produzem suas representações, suas idéias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma **câmara escura**, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na **retina** decorre de seu processo de vida diretamente físico.

Nessa perspectiva, a ideologia é a inversão da realidade social, tal como se dá o processo de inversão dos objetos na câmara escura e na retina. Vale salientar que, para Engels (apud BARBOSA, 2012, p. 194), “[...] o Estado constitui o 'primeiro poder ideológico’”. Já que o Estado moderno capitalista cumpre funções para garantir o funcionamento da economia e a defesa da propriedade privada, pode ser compreendido “[...] tão-somente [como] um comitê que administra os negócios comuns de toda classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2010b, p. 27). Assim, o Estado é dimensionado como uma organização burguesa voltada à manutenção do *status quo* e à defesa de seus interesses.

Atentando-se à relação entre ideologia e Estado, Louis Althusser (1980), filósofo marxista francês, distingue o Aparelho de Estado, descrito na teoria marxista, dos Aparelhos Ideológicos do Estado. O Aparelho de Estado, denominado por Althusser (1980) de Aparelho Repressivo de Estado, compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, e

funciona pela repressão e pela violência. Por sua vez, os Aparelhos Ideológicos do Estado representam uma série de instituições distintas e especializadas que funcionam pela ideologia: as Igrejas, as escolas, a família, o sistema jurídico, o sistema político, os sindicatos, a imprensa, o aparelho ideológico do Estado cultural (ALTHUSSER, 1980).

Conforme Souza e Garcia (2007, p. 10), Althusser, no contexto das formações capitalistas maduras, situa o papel de destaque do Aparelho Ideológico Escolar para a dominação da burguesia sobre o proletariado, pois configura-se num “[...] mecanismo que reproduz as relações de produção, isto é, as relações de exploração capitalistas, ao mesmo tempo em que passa uma imagem de ser uma ideologia neutra”. Desta forma,

[...] a escola foi configurada como sendo um meio neutro e desprovido de qualquer ideologia, em que seus mestres seriam respeitadores da consciência e da liberdade dos alunos que lhe são confiados pelos pais, de forma a produzir nas crianças a moralidade e a responsabilidade dos adultos, reproduzindo assim de forma sutil as relações de produção vigentes em uma determinada sociedade (SOUZA; GARCIA, 2007, p. 10).

A partir do quadro teórico exposto, serão destacados alguns estudos acerca da inclusão escolar que enfatizam os interesses econômicos e o caráter ideológico que sustentam esta proposta. Dessa perspectiva, é preciso considerar que, a partir da década de 1990, o Estado brasileiro, no contexto das reformas empreendidas para ajustar a “[...] economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 46), passou a fomentar, influenciado por agências multilaterais internacionais, políticas educacionais inclusivas. Tal posicionamento se explica pelo fato de que, na lógica neoliberal do mundo globalizado, ou seja, na realização da fórmula “menos Estado, mais mercado”, a educação tem um papel fundamental para que os cidadãos dominem os “códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) e, dessa forma, possam servir como soldados ao aparelho estatal na batalha pela disputa de mercado na economia integrada internacional. Conforme Ferreira e Ferreira (2007, p. 43-44),

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.



É neste processo que são publicadas a Declaração de Jontiem (fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990) e a Declaração de Salamanca (produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha, em 1994).

Para Laplane (2007), a Declaração de Jontiem relaciona a educação e o desenvolvimento humano, no sentido econômico e social. Assim, a educação apresenta-se “[...] como uma condição básica para o desenvolvimento humano que incide na qualidade da força de trabalho, variável estritamente associada ao nível de educação formal da população” (LAPLANE, 2007, p. 9). Por sua vez, o texto da Declaração de Salamanca indica a sua inserção na lógica do mercado e na necessidade da análise custo-benefício (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2009). Assim, Ferreira e Ferreira (2007) consideram que a adesão do Brasil à Declaração de Salamanca representa um compromisso com agências multilaterais de financiamento internacional (UNESO, Banco Mundial) para melhoria dos indicadores quantitativos de acesso à educação básica. Para Ferreira e Ferreira (2007, p. 33),

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita.

Acerca dos aspectos ideológicos da inclusão escolar, Bueno (2008) registra que, na primeira versão impressa da Declaração de Salamanca, publicada no Brasil pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1994, com tradução fidedigna do original publicado pela UNESCO em espanhol, encontra-se, em alguns momentos, o uso do enunciado “orientação integradora”. Tal expressão, na versão eletrônica disponível atualmente no site da CORDE, foi substituída pelo enunciado “orientação inclusiva”. Desta feita, para Bueno (2008), esse jogo de palavras não pode ser visto como mero erro de tradução, mas como mecanismo ideológico.

Em suma, para Padilha e Caiado (2010, p. 112), em análise mais abrangente, “[...] os excluídos na terminologia dos anos 90 do século XX, não são residuais nem temporários, mas contingentes populacionais crescentes que não encontram lugar no mundo do trabalho”. Desta forma, as “[...] políticas de inclusão não superam essa exclusão/inclusão fundante do



capitalismo, uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o ‘ajustamento’ ou ‘acomodamento’ da relação entre capital e trabalho” (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2009, p. 22). Portanto, neste cenário, para Bezerra e Araujo (2014, p. 575), a inclusão escolar emerge “[...] como uma estratégia reformista do capital, sendo um novo mecanismo ideológico para perpetuar a ordem estabelecida e manter o status quo dominante”.

### 3. Inclusão Escolar como Discurso

Dando continuidade ao estudo, neste momento, pretende-se compreender a centralidade do conceito foucaultiano de discurso, na trama saber-poder-sujeito para, depois, elucidar como esta ferramenta teórica tem sido utilizada na análise da inclusão escolar.

A obra de Michel Foucault é comumente dividida em três domínios: a arqueologia (o ser-saber), a genealogia (o ser-poder) e a ética (o ser-consigo). Estes domínios buscaram “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2010a, p. 273). Nesse sentido, Foucault lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos: a objetivação do sujeito pelo discurso das Ciências; a objetivação do sujeito pelas “práticas divisoras” (relações de poder); a forma como o ser humano torna-se ele próprio um sujeito (como objetiva-se a si próprio) (FOUCAULT, 2010a). Sintetizando, Deleuze (2011) sugere que cada um dos domínios de Foucault pode ser expresso nas perguntas: “que posso saber?”, “que posso fazer” e “quem sou eu?”.

O discurso atravessa os três domínios foucaultianos: na arqueologia, é compreendido enquanto um conjunto de enunciados que se apoiam numa mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2010b); na genealogia, é considerado “[...] como jogos (games), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 2009, p. 9); na ética, articula-se ao discurso de si. Conforme Fischer (2001, p. 198),

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso”. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das

coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar [...].

Dessa forma, para Foucault, a análise do discurso não visa desvelar o que está escondido no discurso, aquilo que está oculto por diversos interesses; ao contrário, busca investigar as coisas ditas a partir das relações históricas, das práticas sociais, analisando o discurso em sua “superfície”. Para articulações posteriores pretendidas neste texto, o discurso será tomado no contexto das relações de poder, como um bem que coloca em destaque a questão do poder: “[...] um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (FOUCAULT, 2010c, p. 137). Desta forma, os discursos serão tratados como dispositivos que produzem os jogos de restrição e de produção na arena das relações poder. Portanto, entende-se o discurso enquanto uma prática social, pois, conforme Fischer (2001, p. 200),

[...] tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

Acerca da analítica do poder foucaultiana é preciso tecer alguns esclarecimentos. Para Foucault não existe “o” poder enquanto essência e substância; o poder é instrumento presente em todas as relações humanas, é o efeito e a causa delas. Assim, de acordo com Foucault (2010d, p. 248),

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado.

Nessa perspectiva, o poder está pulverizado, em sua microfísica, em todo o tecido social, sendo o Estado apenas um desses feixes de poder. Portanto, “[...] o Estado não tem essência. O Estado não é um universal, o Estado não é em si uma fonte autônoma de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 105-106). Para Foucault (2008a, p. 385), “[...] o Estado é [...] a idéia reguladora dessa forma de pensamento, dessa forma de reflexão, dessa forma de cálculo, dessa forma de intervenção que se chama política”.

Nesse sentido, Foucault (2008b, p. 106) investiga “[...] o problema do Estado a partir



das práticas de governamentalidade”. Conforme Fimyar (2009, p. 38, grifos da autora), “Ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo governamentalidade, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas”. Para tanto, a produção de sujeitos governáveis pode se dar mediante “[...] várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas” (FIMYAR, 2009, p. 38, grifos da autora).

Nesse processo de governo, a instituição escolar ganha destaque, pois a educação é compreendida como o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que busca a constituição do sujeito. É o instrumento pelo qual o sujeito pode ter acesso aos discursos historicamente produzidos e validados socialmente. Desta feita, “[...] Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2010e, p. 44). Vale salientar, que, para Foucault (2010c) o poder não possui somente negatividade, mas também positividade. Assim,

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2010c, p. 185).

Nos últimos anos, alguns estudiosos brasileiros têm adotado o referencial foucaultiano para problematizar a temática da inclusão escolar. Lopes (2009) entende o discurso da inclusão como uma invenção contemporânea, como uma prática política de governamentalidade que visa agir sobre a conduta dos indivíduos em relação à população. No mesmo sentido, Lasta e Hillesheim (2011, p. 95) consideram o discurso da inclusão escolar como “[...] uma maneira de governar/gerenciar os ditos anormais como uma forma de atingir fins úteis numa contingência histórica peculiar”. Em outras palavras, a inclusão funciona como um

[...] dispositivo de poder: um poder sobre a ação das pessoas, um poder que incita, constitui o que deve ser e saber e que move suas ações para a participação numa operação que não cessa até que todos sejam atingidos, atravessados e, finalmente, engajados em um modelo de sociedade que passa a existir na/pela norma (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p. 94).



Em confluência com estes entendimentos, Nozu (2013) analisa a política e a gestão do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, na proposta da educação especial inclusiva, como estratégias disciplinares de vigilância e potencialização dos corpos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, com vistas a transformar estes sujeitos úteis economicamente e dóceis politicamente. Ainda, Nozu (2013), a partir de documentos político-normativos, discute o contexto de influência e produção do texto que produziu as condições de possibilidade para que o discurso da inclusão escolar se constituísse enquanto “verdade” no campo da educação especial.

Por sua vez, Alcântara (2011), analisa os movimentos de aproximação e distanciamento entre os discursos sobre a formação docente da educação especial na perspectiva inclusiva e conclui que o discurso inclusivo atua de modo a conformar o sujeito docente. Por fim, destaca-se o posicionamento de Osório (2013, [n.p.]), segundo o qual “[...] os ideais dos discursos sobre a inclusão se desdobram, no momento atual, numa relação de mercado (acesso aos bens de consumo) e de direitos, inerente a um grupo de indivíduos determinado, posicionado na sociedade, como grupo em risco social”.

#### **4. Ideologia e/ou Discurso: especificidades e possibilidades de confluência para (re)pensar a inclusão escolar**

Cumprido, neste ponto, salientar as especificidades do conceito marxista de ideologia e do conceito foucaultiano de discurso e, mais que isso, a árdua tarefa de acenar para possibilidades de diálogo entre estes conceitos a partir da temática da inclusão escolar. Desta feita, a tentativa de confluência dar-se-á por meio de uma aproximação de elementos que sustentam tais conceitos, quais sejam, o elemento econômico da ideologia e o elemento político do discurso.

Antes de adentrar às especificidades entre ideologia e discurso, cabe organizar um breve paralelo das diferenças entre Marx e Foucault já indicadas neste texto. Para Marx, o ser humano é produzido pelo trabalho; para Foucault, o sujeito é constituído na trama saber-poder-ética. Para Marx, o econômico determina o social; para Foucault, as práticas sociais também condicionam o econômico. Para Marx, o poder, enquanto essência, encontra-se no Estado, que atende aos interesses da burguesia; para Foucault, o poder é microfísico, é



instrumento e só pode ser analisado nas relações de poder. Por fim, para Marx, o poder é negativo; já para Foucault, o poder também produz positividade.

Diante deste quadro, é oportuno indicar as diferenças entre ideologia e discurso. Para tanto, será trazida à baila a questão da verdade que atravessa estes conceitos. Conforme Fontes (2014, p. 188), em Marx subsiste “[...] um princípio de verdade - explicativo - para os fenômenos históricos”. Em Foucault (2010c, p. 14), só existe verdade histórica, datada, “[...] ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Portanto, o conceito marxista de ideologia parte da existência de uma verdade que é camuflada, de uma consciência que é falsificada com o intuito de manutenção da ordem socioeconômica vigente.

Por sua vez, o conceito foucaultiano de discurso nega a existência de uma verdade universal, para o qual o discurso teria o papel de desvelá-la. Assim, os discursos são produzidos historicamente nas relações de poder que controlam, selecionam, organizam o que pode ser dito e o que não pode, a partir de regimes de verdade circunscritos no tempo e espaço.

Considerando o distanciamento entre o conceito de ideologia marxista e o conceito de discurso foucaultiano, o exercício herético de diálogo entre estas ferramentas teóricas para (re)pensar a inclusão escolar será operacionalizado mediante a aproximação dos substratos destes conceitos. Dessa maneira, entende-se que, para uma análise crítica da proposta de inclusão escolar é preciso capturar o elemento econômico da ideologia e o elemento político do discurso.

Ora, não se pode desconsiderar o forte condicionamento do elemento econômico na construção da chamada educação inclusiva. No contexto neoliberal, é cada vez mais saliente a influência dos organismos multilaterais de financiamento (UNESCO, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial), mormente nos países em desenvolvimento, na definição das políticas públicas educacionais. Assim, para atender à lógica do capital, as escolas têm sido avaliadas pelo custo-benefício: amplia-se a oferta e reduz-se o investimento. É justamente na reestruturação do capital da década de 1990 que a proposta da inclusão escolar ganha força e passa a ser disseminada internacionalmente na esteira da ‘educação para todos’.

Da mesma forma, a presença do elemento político na configuração da inclusão escolar é inegável. Aqui, o político pode ser vislumbrado sob dois aspectos. O primeiro, no que tange às lutas e resistências travadas pelos movimentos dos direitos das pessoas com deficiência em



busca de ‘participação plena e igualdade’. O segundo, no que diz respeito à vigilância do corpo, o controle dos riscos sociais, o governo das ações e o uso táticas de normalização do público-alvo da educação especial. Em suma, a emergência da proposta da inclusão escolar tornou-se possível na imbricação de relações econômicas e políticas que, compreendidas como ideologia e/ou discurso, atuaram no contexto histórico da década de 1990.

### **Considerações Finais**

Imerso no complexo ciclo epistemológico de teorias das ciências sociais e humanas, “classificadas” como sólidas, líquidas ou gasosas, o ensaio exposto elegeu uma temática específica, a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, para confrontá-la com ferramentas teóricas de uma abordagem moderna (Marx) e de uma abordagem pós-moderna (Foucault).

Nesta trajetória, a compreensão da inclusão escolar enquanto ideologia possibilitou revelar o substrato econômico que a nutre, bem como questionar quais interesses que se escondem por trás dessa proposta educacional. Da mesma forma, o entendimento da inclusão como discurso indica aspectos políticos que se manifestam nas diversas relações de poder que permeiam a equação deficiência-sociedade-Estado.

Por fim, se os conceitos de ideologia e de discurso mostram-se distantes, os elementos que os sustentam - o econômico e o político, respectivamente - podem ser, com muita ousadia, articulados para a análise da constituição histórica da inclusão escolar.

### **Referências**

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. *A ordem do discurso na educação especial*. São Luís, MA: UFMA, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação).

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, São Paulo, ano XI, n. 21, março, p. 160-173, 2001

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana Enfermagem*. v. 18, n. 4, jul-ago, 2010

BARBOSA, Wilmar do Valle. O materialismo histórico. In: REZENDE, Antonio (Org.). *Curso de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p. 173-195.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr.-jun. 2013.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, p. 43-63, 2008

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-48, 2007

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 35-56, mai/ago 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001

FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p. 167-189.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos)

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.



- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010c.
- \_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, p. 1-14, 2010d.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010e.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 15-35, 2007
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o averso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 5-20, 2007.
- LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, P. 87-108, 2011.
- LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 153-169, mai./ago. 2009.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Manifesto do partido comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2001b.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, num. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti. *Política e gestão do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*. Dourados, MS: UFGD, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).
- PADILHA, Adriana Cunha; CAIADO, Katia Regina Moreno. Marcas da exclusão e da inclusão social e educacional: uma reflexão a partir do município de Campinas/SP. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010, p. 111-119.





PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010, p. 61-78.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. O estranho medo da inclusão. *Revista Educação*, v. 32, n. 02, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a2.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Eloisio Moulin de; GARCIA, Agnaldo. Um diálogo entre Foucault e o Marxismo: caminhos e descaminhos. *Revista Aulas, Dossiê Foucault*, n. 3, mar. 2007.

*Recebido em: 19 de maio de 2015*

*Aceito em: 20 de maio de 2015*