

A ordem do discurso pedagógico e o dispositivo de inclusão escolar

The order of pedagogical discourse and the school inclusion device

Amarildo Inácio dos Santos
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
Pitanga-Brasil

Resumo Este artigo interroga efeitos da articulação entre a ordem do discurso pedagógico atual e o dispositivo de inclusão escolar. O objetivo é problematizar o estatuto de verdade instituído pelo discurso pedagógico sobre a inclusão escolar. De matriz epistemológica pós-estruturalista, a metodologia recorreu à caixa de ferramentas foucaultiana, notadamente, os princípios da arqueogenealogia, que possibilitam analisar as condições de possibilidade de emergência do enunciado inclusão. A genealogia, por sua vez, possibilita problematizar efeitos decorrentes de sua inserção na ordem do discurso pedagógico brasileiro estabelecendo-se a relação saber-poder. Argumenta-se, à guisa de conclusões, que se engendrou um dispositivo de inclusão escolar, por meio do qual todos são incluídos para serem subjetivamente produzidos como sujeitos governáveis, adaptados às demandas do neoliberalismo global.

Palavras-chave: Alteridade; Dispositivo de Inclusão escolar; Educação; Ordem do discurso pedagógico.

Abstract This article interrogates the effects of the articulation between the order of the current pedagogical discourse and the school inclusion device. The objective is to problematize the status of truth established by the pedagogical discourse on school inclusion. Within a post-structuralist epistemological perspective, the methodology used the Foucaultian toolbox, notably the principles of archaeogenealogy, which make it possible to analyze the conditions of possibility for the emergence of the statement inclusion. Genealogy, in turn, makes it possible to problematize effects arising from its insertion into the order of Brazilian pedagogical discourse, establishing the relationship between knowledge and power. It is argued, by way of conclusions, that a school inclusion device was created, through which everyone is included to be subjectively produced as governable subjects, adapted to the demands of global neoliberalism.

Key words: Alterity; School Inclusion Device; Education; Order of pedagogical discourse.

1 Introdução

As sociedades contemporâneas ocidentais vivem um período no qual a inclusão se tornou um imperativo (Lopes; Fabris, 2020). Isto decorre do fato de que as democracias liberais e seu arcabouço de direitos civis, conquistas de lutas históricas de movimentos sociais e políticos, gradualmente expandiram o Estado para que este reconhecesse, com igualdade, os direitos de todos os cidadãos, garantindo que pudessem ser incluídos na sociedade.

A atual Constituição Federal brasileira acena neste sentido quando preceitua, em seu artigo quinto, o princípio da isonomia, isto é, da igualdade de todos perante a lei (Brasil, 1988). Paralelamente à emergência desta ‘sociedade inclusiva’, se assim podemos chamá-la, produziu-se uma reestruturação na ordem do discurso jurídico, sobretudo com a passagem da ditadura civil-militar para a democracia. Se é verdade que a lei passou a prever direitos iguais a todos, não se pode olvidar que este ‘todos’ não é uno, mas multívoco, povoado por diferenças, o que exige um olhar individualizado. A partir disto, emergiu a noção de equidade, segundo a qual, deve-se tratar diferentemente os diferentes para que possam ser verdadeiramente incluídos. A necessidade de incluir exige olhar as alteridades na sociedade.

Neste novo cenário, no qual a educação passou a ser um direito social de todos, sem distinções de quaisquer naturezas, emergiu o enunciado ‘educação para todos’. É necessário frisar, porém, que este enunciado não emergiu com a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988. Esta o assimilou, mas ele emergiu no âmbito de organismos multilaterais aos quais o Brasil manifestou adesão. Após as grandes guerras, estes organismos congregaram países membros para homogeneizar compreensões em várias frentes, inclusive na educação. A ideia de uma ‘educação para todos’ foi um consenso que emergiu nestes organismos e reverberou em documentos assinados pelos países, incluindo o Brasil. Naturalmente, este ‘consenso’ é problematizável se considerarmos o desnível de poderio econômico e militar existente entre os países, mas não enveredarei por este caminho agora. O que me interessa ressaltar, neste momento, é que estes documentos balizam a criação de políticas educacionais que visam contemplar a todos, portanto, políticas educacionais inclusivas ordenadoras de uma educação inclusiva.

Tal educação deve considerar e contemplar as diferenças de várias ordens que habitam os cotidianos escolares. Ora, tendo sido a escola inventada para produzir sujeitos demandados pela sociedade de seu tempo (Varela; Alvarez-Uria, 1991), se estamos em sociedades inclusivas, a educação deve ser inclusiva para produzir sujeitos que componham

estas paisagens sociais. Sabe-se que a educação, a despeito do que dizem os documentos oficiais e as políticas educacionais, está longe de ser inclusiva, mas o que quero advertir é que em torno do acontecimento da emergência desta educação inclusiva emergiram múltiplos saberes psicológicos, psiquiátricos, neurocientíficos, fonoaudiológicos, nutricionais, históricos, jurídicos, filosóficos, sociológicos, fisioterapêuticos, pedagógicos, psicopedagógicos, nutricionais, de terapia ocupacional etc., que configuraram uma ordem do discurso pedagógico no que tange à inclusão escolar. Uma ordem discursiva emerge da articulação de variados enunciados, científicos e não científicos, que materializam uma formação discursiva que cristaliza e difunde ‘verdades’. Neste caso, ‘verdades científicas’ sobre a inclusão escolar que ressoam em currículos de formação docente e produzem professores inclusivos dos quais a educação inclusiva depende para se efetivar plenamente. Estas ‘verdades científicas’ reverberam, também, em currículos escolares e produzem uma racionalidade inclusiva, imperiosa à efetivação de uma sociedade inclusiva. Estão em jogo, nesta ordem discursiva, as três coerções do discurso, “[...] as que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam” (Foucault, 2014, p. 35). Dito em outros termos, ao situar e fixar uma ordem discursiva, é possível conjurar o acaso da aparição do discurso e definir o que pode ser dito e quem está autorizado a dizer. A ordem do discurso recorta, define um campo de imanência no qual as ‘verdades’ determinam o que pode ou não ser dito sobre inclusão escolar.

Diante disto, este artigo interroga efeitos da articulação entre a ordem do discurso pedagógico contemporâneo e o que chamo de ‘dispositivo de inclusão escolar’. Para Foucault (1979), um dispositivo é a rede que se estabelece entre distintos elementos, discursivos e não discursivos, que compõem um conjunto heterogêneo que opera estrategicamente o funcionamento do poder. Existem leis, resoluções, pareceres, diretrizes, proposições morais, conhecimentos científicos, arquitetura (desenho universal), mobiliário adaptado, materiais didáticos adaptados, planos educacionais individualizados (PEIs), enfim, uma série de elementos discursivos e não discursivos que concorrem para a configuração do que chamamos de educação inclusiva. Deste modo, proponho pensarmos a inclusão como um dispositivo e, neste sentido, o objetivo aqui definido é problematizar o estatuto de verdade instituído pelo discurso pedagógico sobre a inclusão escolar.

Se há uma ordem do discurso pedagógico estabelecida, que cristaliza e difunde ‘verdades’ que repercutem numa série de ações governamentais, práticas pedagógicas e

políticas inclusivas, deve-se interrogar esta ordem discursiva quanto aos efeitos de poder dela decorrentes. Para isto, este estudo se ancora epistemologicamente no pós-estruturalismo e metodologicamente recorre à arqueogenealogia, ferramenta analítica que possibilita analisar condições de possibilidade de emergência da ordem do discurso pedagógico contemporânea e sua articulação com o que decidi nomear ‘dispositivo de inclusão escolar’, que visa engendrar táticas de governamentalidade biopolítica das quais decorrem efeitos de poder.

Este estudo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, intitulada Arqueogenealogia: uma ferramenta para pesquisar a relação saber-poder, apresento a ferramenta teórico-metodológica utilizada. Na seção seguinte, intitulada Sociedade global de controle e modulações na ordem do discurso, discuto como a globalização produziu uma nova ordem econômica mundial provocando modulações discursivas e fazendo surgir uma ordem discursiva global engendrada pelos organismos multilaterais. Na terceira seção, sob o título O enunciado inclusão na ordem do discurso pedagógico brasileiro, discuto as condições de possibilidade de emergência de um enunciado sobre inclusão na ordem do discurso pedagógico brasileiro. Na seção seguinte, intitulada O dispositivo de inclusão escolar e o governo da diferença, desenvolvo o argumento de que se engendrou um dispositivo de inclusão escolar que tem operado taticamente o poder com vistas ao governo biopolítico da população. Por fim, apresento algumas considerações sobre o tema em estudo.

2 Arqueogenealogia: uma ferramenta para pesquisar a relação saber-poder

O pensamento de Michel Foucault é constantemente organizado em três fases ou, como prefere Veiga-Neto (2003), três domínios. Compreender a arqueogenealogia requer compreender cada um destes três domínios. O primeiro é o domínio arqueológico. Nele Foucault dedica-se ao estudo do discurso e das condições de possibilidade para sua emergência. Para tanto, desenvolve o conceito de episteme, definida como “[...] conjunto das regras e dos princípios, predominantes num determinado período histórico, que possibilitam que certas coisas — e não outras — sejam ditas, configurando campos particulares de saberes” (Silva, 2000, p. 51). As relações estabelecidas entre distintos discursos científicos configuram uma episteme. É assim que o conjunto dos saberes psicológicos, psiquiátricos, neurocientíficos, fonoaudiológicos, nutricionais, históricos, jurídicos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicopedagógicos etc., configura uma episteme sobre a inclusão escolar, aquilo que pode ser dito e que é aceito como verdadeiro neste tempo histórico. Estas ‘verdades’ consolidam uma ordem do discurso pedagógico. A

questão que se coloca então é: quais as condições de possibilidade para que estes discursos, e não outros, pudessem emergir e serem acatados como verdades? Na arqueologia, Foucault se ocupava apenas do discurso, pois a episteme “[...] é só um dispositivo especificamente discursivo” (Castro, 2016, p. 139). Porém, o autor ampliou sua análise inserindo o funcionamento do poder e é aí que ele inicia o domínio genealógico. Quando Foucault passou a considerar o funcionamento do poder, ele desenvolveu uma analítica genealógica do poder, isto é, investigou como o poder funcionou em diferentes períodos históricos. O autor identificou três dispositivos de poder: o dispositivo de soberania, vigente na Idade Média, no qual o poder se exercia sobre os territórios para manter o domínio do soberano, que detinha o poder de ‘fazer morrer, deixar viverem’ os súditos. O dispositivo disciplinar, presente na Modernidade, no qual o poder se exercia por uma anátomo política dos corpos, visando discipliná-los para o trabalho nas fábricas. E o dispositivo de segurança, que surgiu a partir do século XVIII, com o aparecimento dos Estados-nação e o desenvolvimento do capitalismo industrial e dos centros urbanos. Neste modelo, o poder passou a ser exercido sobre o conjunto dos viventes, sobre a população, a fim de ‘fazer viver, deixar morrerem’ os cidadãos. A lógica ‘fazer morrer, deixar viver’ foi invertida, pois o esforço passou a ser ‘fazer viver’ e surgiu uma série de biopoderes para isto. A obra *Vigiar e punir* é considerada o marco do início do domínio genealógico. “Vigiar e punir leva a marca disso e é então que ele passa do saber ao poder. Penetra nesse novo domínio que anteriormente ele tinha indicado, assinalado, mas não explorado” (Deleuze, 2013, p. 134). Quando Foucault passou a se ocupar de como os discursos são imbricados em táticas de poder, desenvolveu o conceito de dispositivo, que é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1979, p. 244).

É neste sentido que falo em ‘dispositivo de inclusão escolar’, haja vista que todos os elementos mencionados pelo autor na citação acima estão presentes no processo de inclusão na educação contemporânea. Vê-se que “O dispositivo é mais geral que a episteme” (Castro, 2016, p. 139), mais amplo. Ele abarca a episteme, pois engloba o dito e o não dito. O conceito de dispositivo possibilita analisar as formas de exercício do poder em diferentes períodos históricos, relacionando-as aos discursos que emergiram e se constituíram como verdades. “Então, é toda essa ligação do saber e do poder, mas tomando como ponto central os mecanismos de poder, é isso, no fundo, o que constitui o essencial do que eu quis fazer”

(Foucault, 2006, p. 227). O pensador estava interessado na relação saber-poder. Da mesma forma, interesse-me por investigar como variados saberes sobre inclusão escolar são imbricados em táticas de poder. Nota-se que há fusão entre as ferramentas metodológicas arqueologia e genealogia, o que amplia o alcance das análises. “[...] ao invés de separação entre elas, o que se observa claramente é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las” (Veiga-Neto, 2003, p. 45). É por esta razão que o uso do termo arqueogenealogia se justifica.

O terceiro domínio é o ético, inconcluso devido à prematura morte do filósofo. O fato de o termo arqueogenealogia não abarcar a palavra ética pode levar ao equívoco de pensar que este domínio foi desconsiderado. Contudo, Veiga-Neto (2003) alerta que o domínio ético não tem uma ferramenta metodológica, pois é um campo de problematizações que utiliza as ferramentas precedentes, a arqueologia e a genealogia. O que marca o surgimento do domínio ético é [...] “uma passagem, um deslocamento de uma genealogia do poder, ou da sujeição, a uma genealogia dos modos de subjetivação” (Machado, 2017, p. 43). Em outros termos, os discursos se inserem em dispositivos de poder para produzir subjetividades. É neste sentido que parto da premissa de que diferentes saberes sobre inclusão escolar configuram uma episteme. Esta compõe o que chamo de dispositivo de inclusão, que é parte da estratégia de governamentalidade biopolítica, pois investe massivamente na produção de subjetividades inclusivas, governáveis. Deste modo, a ferramenta teórico-metodológica arqueogenealogia é adequada ao empreendimento analítico proposto neste trabalho.

3 Sociedade global de controle e modulações na ordem do discurso

Após o fim da Segunda Guerra Mundial o mundo viu-se diante de grandes traumas deixados pelos horrores dos numerosos conflitos. Além disso, a economia dos países estava assolada. Então, algumas nações do norte global se uniram, organizaram-se e fundaram a Organização das Nações Unidas (ONU). Este organismo multilateral foi criado para assegurar que as gerações posteriores não precisassem experienciar os horrores vividos e que fossem capazes de resolver conflitos diplomaticamente. Posteriormente a fundação da ONU, vários organismos multilaterais foram criados com vistas à garantia da paz e do progresso econômico e científico. Estes organismos operam como forças centrípetas e centrífugas no que tange aos discursos, pois congregam os países membros e homogêizam compreensões, concepções econômicas, políticas, ambientais, climáticas, educacionais etc., enfim, fixam ‘verdades’ que reverberam em políticas públicas produzidas pelos países

membros e redundam em efeitos de poder. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) é um bom exemplo disso, pois os países membros e signatários passaram a reformar seus sistemas de ensino, alinhando-os ao que ficou decidido coletivamente. É claro que se deve considerar a hierarquia de poder entre os países membros, pois há os que propõem e os que acatam, mas neste momento meu interesse está apenas na possibilidade de emergência de novos enunciados que estes organismos produziram. O Brasil se tornou signatário deste acordo e fez constar seu compromisso no parágrafo primeiro do artigo oitenta e sete da Lei nº. 9.394 de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Uma educação para todos deve considerar as diferenças e o enunciado inclusão emergiu e se fixou ao ponto de se tornar um imperativo (Lopes; Fabris, 2020).

A fundação dos organismos multilaterais e a gradual expansão global dos mercados levaram à uma nova ordem mundial e ao que Hardt e Negri (2001) chamaram de Império, uma sociedade global de controle. Deleuze (2013) afirma que, após a Segunda Guerra Mundial, as sociedades disciplinares, descritas por Foucault (2007), deixaram de ser o modelo social prevalente e as sociedades de controle proliferaram. Esta mudança está relacionada à mutação no exercício do poder, que passou de disciplinar para biopolítico. Hardt e Negri (2001) observam que, com os movimentos da globalização e a homogeneização dos Estados, a sociedade de controle gradualmente vai se amplificando globalmente ao ponto de não existir o fora. “[...] o poder exercido pelo Império não tem limites. Antes e acima de tudo, portanto, o conceito de Império postula um regime que efetivamente abrange a totalidade do espaço, ou que de fato governa todo o mundo ‘civilizado’” (Hardt; Negri, 2001, p. 14). Tudo (e todos) deve ser incluído para que possa ser controlado, biopoliticamente governado. As fronteiras entre o dentro e o fora se dissipam e o fora já não existe, de modo que “[...] ninguém é excluído do campo, não há fora” (Hardt, 2000, p. 365), pois o interior se expandiu e o englobou [...] “não existindo um lado de fora, mas apenas uma dobra que, no conjunto, reforça a relação de poder” (Bazzicalupo, 2017, p. 63). Isto é, todos são incluídos, mas na lógica do mesmo, do uno. Ao sermos todos incluídos, somos confrontados com os gabaritos normativos e passamos ou não. Somos classificados como norma ou anomia, e isso produz exclusão na inclusão. Aqui reside a engenhosidade da captura biopolítica. Ao incluir tudo e todos, tal inclusão é feita nos moldes neoliberais. Somos incluídos para fazermos parte do sistema. As diferenças já não importam. O que está em causa é a homogeneização da

racionalidade neoliberal. Em suma, seja branco, negro, deficiente, indígena, mas seja neoliberal. Neste cenário, é fácil entender por que a inclusão se tornou um imperativo.

No lastro destas transformações, decorrentes da globalização, o Brasil introduziu suas reformas neoliberais, sobretudo a partir de 1990, como parte de sua adaptação ao Império, à nova ordem mundial. Era preciso homogeneizar, ou, ao menos, assemelhar as estruturas institucionais dos países membros para favorecer as demandas da economia em processo de globalização. Assim, no âmbito dos organismos multilaterais, começaram a emergir e a serem colocados em circulação outros enunciados e, paralelamente à emergência da nova ordem mundial, aqui pensada como sociedade global de controle, como Império (Hardt; Negri, 2001), o mundo viu nascer e se estabelecer outra ordem do discurso. A postura beligerante, que levou às grandes guerras, deu lugar a uma postura diplomática de gestão de conflitos, marca das sociedades de controle. Não à toa, Deleuze (2013) localizou historicamente a emergência destas sociedades no período após a Segunda Guerra Mundial.

A garantia da paz e do progresso científico e econômico exige incluir a todos, pois só assim se pode governar a população. As mutações na ordem global do discurso modularam a ordem do discurso pedagógico brasileiro, haja vista que, à medida em que o Brasil se tornou membro de organismos multilaterais e assinou acordos comprometendo-se com reformas educacionais, a ordem do discurso global capilarizou-se nas políticas educacionais chegando aos currículos de formação docente e discente e produzindo efeitos regulares de poder. Produzindo subjetividades inclusivas.

Em função do delicado momento político que vivemos, no qual forças de extrema direita e fundamentalismos religiosos corroem direitos ameaçando as democracias arduamente conquistadas, considero importante ressaltar que não é minha intenção formular qualquer tipo de julgamento moral que adjective tal produção subjetiva como boa ou má. Tal maniqueísmo simplório sequer encontra amparo sob a égide das premissas epistemológicas pós-estruturalistas, adotadas neste trabalho. O que busco é problematizar esta produção como parte de uma estratégia ampla de governamentalidade biopolítica. Não se trata, portanto, de defender uma educação escolar não inclusiva, mas sim de problematizar esta inclusão como um enunciado que emergiu e se fixou como ‘verdade’ na ordem do discurso pedagógico. Considerando que “[...] os seres humanos são governados pela verdade” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 121), deve-se interrogar as ‘verdades’ em torno do imperativo da inclusão, pois elas produzem efeitos regulamentados de poder.

4 O enunciado inclusão na ordem do discurso pedagógico brasileiro

Na sociedade global de controle, governar requer incluir a todos, o que fez da inclusão um imperativo (Lopes; Fabris, 2020). Porém, não se pode afirmar que a inclusão é um processo iniciado a partir de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial e o aparecimento das sociedades de controle. Tampouco, a inclusão iniciou na educação escolar. É possível fazer a genealogia dos processos de inclusão. Sua gênese e história relacionam-se à Igreja Católica e ao seu papel na configuração das sociedades ocidentais. “No final da Idade Média, os reconhecidos como anormais ganham direito à vida, porque são reconhecidos pela Igreja como criaturas de Deus. [...] a anormalidade deixou de estar na ordem da exclusão e passou a compor a ordem da segregação” (Lopes; Fabris, 2020, p. 47). Estas autoras identificaram uma mudança no que se refere à gestão dos ‘anormais’, como eram vistas as diferenças naquela época. Na Idade Média, por não serem considerados filhos de Deus, eram muitas vezes associados ao mal e excluídos ou exterminados, o que remete à lógica ‘fazer morrer, deixar viver’, marca do dispositivo de soberania (Foucault, 2007). Na Modernidade, sob a influência da Igreja Católica, os ditos ‘anormais’ passaram a ser segregados, separados do convívio social e isolados em instituições, como manicômios e hospitais. Em vez de excluídos ou mortos passaram a ser discriminados.

Vê-se que se operou uma inversão e o esforço passou a ser ‘fazer viver, deixar morrer’, marca do dispositivo disciplinar (Foucault, 2007). Com a emergência do Iluminismo e a entronização da razão, buscou-se explicar as ‘anormalidades’, colocá-las sob o jugo de conhecimentos científicos, pois estávamos em uma sociedade disciplinar pautada em normas prescritivas instauradoras dos critérios de normalidade. “O normal é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (Foucault, 2008, p. 83). Estabelece-se o que é ‘normal’ e o ‘anormal’ emerge como seu oposto. Essa busca por explicar cientificamente as ‘anormalidades’ levou ao desenvolvimento de saberes sobre as diferenças e formas de incluí-las. Aí está a semente do que hoje chamamos de inclusão. Se traçarmos um paralelo com a história da educação brasileira, veremos que passamos por quatro momentos: exclusão, segregação, integração e inclusão (o atual), movimentos similares aos observados no contexto europeu, mas com as especificidades inerentes à realidade brasileira. Segundo Mantoan (2003, p. 15), “Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação”.

Estamos falando, portanto, de algo recente e que, no Brasil, está em processo de implementação, pois, em 1969, vivíamos o início de uma ditadura civil-militar na qual a prioridade era produzir capital humano especializado para industrializar em tempo recorde o país. As diferenças, no que tange à educação neste período, estavam segregadas e eram enviadas a instituições específicas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que cumprem uma função da qual o Estado se omite.

Apenas com a reabertura democrática e a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que instituiu o princípio da isonomia e a educação como direito social, observamos um movimento maior de atenção às diferenças na educação escolar, movimento que, como disse, ainda está em implementação no país. A partir da Carta Magna, políticas públicas de educação especial, na perspectiva da inclusão, começaram a ser configuradas, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Não há dúvidas de que essa mudança de postura do Brasil, no que concerne à presença das diferenças no contexto da educação escolar regular, tem íntimas relações com os acordos internacionais dos quais o país é signatário. Dois deles em especial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994). A despeito do que apregoam os documentos da educação brasileira, na esteira destes documentos internacionais, sobre uma educação para todos, o pronome indefinido ‘todos’ ainda é restrito às pessoas sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação ou sem outras especificidades. Os processos educacionais são majoritariamente pensados, desenvolvidos e destinados pensando nos sujeitos ditos ‘normais’. Nota-se que, no Brasil, houve deslocamentos similares aos identificados por Lopes e Fabris (2020) no contexto europeu da passagem da Idade Média para a Modernidade, no qual estes deslocamentos coincidiram com a passagem do dispositivo de soberania ao disciplinar e, posteriormente, ao dispositivo de segurança (Foucault, 2008). Lá, como no Brasil, a mudança na relação com as diferenças ocorreu porque mudaram as ordens discursivas, que levaram às mudanças nas formas de exercício do poder e, conseqüente e gradativamente, levaram às mudanças nas formas de gerir as diferenças na educação escolar fazendo emergir outra ordem do discurso pedagógico.

Esses processos de transformação se intensificaram com a emergência da razão de Estado e sua coligação ao capitalismo industrial, que fez da economia o centro em torno do

qual a sociedade gravita e do corpo humano uma máquina possível de configurar para majorar as forças em termos econômicos. A centralidade da razão favoreceu a produção de saberes sobre as diferenças e esses saberes eram (e são) utilizados para produzir ‘verdades’ sobre elas e sobre o que fazer com elas. À medida em que entramos no modelo de segurança a relação com as diferenças mudou novamente. Mais recentemente, quando entramos nas sociedades de controle (Deleuze, 2013), após a Segunda Guerra Mundial, e com o aparecimento do Império, a sociedade global de controle (Hardt; Negri, 2001), vemos esse processo se capilarizar e intensificar cada vez mais. Como não se pode mais apenas excluir as diferenças ou aprisioná-las em instituições, elas precisam ser incluídas nos processos, o que passa também pela educação escolar. Por isso, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que instaurou o Estado democrático de Direitos e transformou a educação em um direito social para todas as crianças e adolescentes e em um dever para seus responsáveis legais, passamos a um modelo de educação pautado na perspectiva da diversidade e, portanto, uma educação que deve ser inclusiva. Esta mudança levou à reconfiguração da ordem do discurso pedagógico para que o enunciado inclusão fizesse parte dele. Deste modo, argumento que a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que instaurou o Estado Democrático de Direitos no Brasil, foram condições de possibilidade de emergência do enunciado inclusão na ordem do discurso pedagógico brasileiro. Se precisamos incluir é porque está fora e nada pode estar fora na sociedade global de controle. “As propostas de inclusão de segmentos considerados discriminados e estigmatizados, presentes na Constituição Federal, relacionam-se diretamente com a luta pelo reconhecimento da diversidade sociocultural existente” (Silvério, 2005, p. 91). Em outros termos, uma resposta às demandas históricas de movimentos sociais reivindicatórios.

5 O dispositivo de inclusão escolar e o governo da diferença

É fato que vivemos em uma sociedade que apregoa a inclusão em todas as esferas da vida. No entanto, raramente nos questionamos acerca da inclusão. Apenas repetimos este enunciado como se sempre tivesse estado lá. Naturalizou-se ao ponto de sequer nos permitirmos pensar a respeito sob pena de suspeitarem que não somos inclusivos. E assim, apenas “O repetimos sem demoras, sem dar muitos ouvidos, nem a seus usos abusivos nem a seus efeitos de sentido que vão produzindo na cena escolar” (Rattero, 2024, p. 204). Contudo, é possível traçar sua arqueogenealogia, isto é, pode-se descrever as condições de possibilidade que apareceram e possibilitaram que o enunciado inclusão emergisse e se

alíasse a outros enunciados, configurando uma formação discursiva que adquiriu estatuto de verdade, bem como, é possível problematizar o uso estratégico que se faz desta formação discursiva ao ser incluída no que chamo de dispositivo de inclusão escolar. Para isso, porém, deve-se lançar um olhar histórico, pois, segundo Veyne (2011), o trabalho de Foucault pode ser descrito como uma análise histórico-filosófica, haja vista que o autor filosofava sobre terrenos históricos. Em função disso, o recorte histórico que considere compreende o período entre 1945 e 2024. Este recorte se justifica pela fundação da ONU, que inicia um processo de congregação das nações em torno de objetivos comuns e porque penso estes organismos como lócus privilegiados de produção e difusão de discursos. Ora, “Sabemos que as palavras não dão simplesmente nome ao mundo, mas que o modo de nomear constrói o mundo, nossas possibilidades de ver e construir outros mundos” (Rattero, 2024, p. 200). Portanto, ao produzir e difundir ideias sobre inclusão escolar, os organismos multilaterais não apenas nomeiam este processo, mas fixam sentidos que condicionam nossa compreensão sobre o tema e assim contribuem para o aparecimento de uma formação discursiva que cristaliza ‘verdades’ e produz efeitos regulamentados de poder.

Após a Segunda Guerra Mundial as sociedades disciplinares deram lugar às sociedades de controle (Deleuze, 2013), pois a anátomo política dos corpos foi substituída pelos biopoderes. Isto é, a forma de exercício do poder mudou. O poder já não se exerce diretamente sobre os corpos dos indivíduos, por meio da interdição em instituições de confinamento, mas sobre as massas, sobre o todo populacional. Naturalmente, não significa que o poder disciplinar tenha desaparecido, sobretudo quando falamos em educação escolar, que continua investindo no confinamento disciplinar. Ele apenas deixou de ser a forma privilegiada de exercício do poder, pois as demandas das sociedades contemporâneas requerem formas mais sutis, microfísicas, capilares de coerção do poder. Como já dito anteriormente, esse ‘todo’ populacional, foco dos biopoderes, não é uno, mas plural, multívoco, povoado por alteridades. Deste modo, uma anátomo política dos corpos (dispositivo disciplinar) já não serve e dá lugar aos biopoderes, que configuraram a biopolítica (dispositivo de segurança) que suscita outra forma de governo. Com isso, já não basta enclausurar as diferenças para que sejam recuperadas, normalizadas. Agora elas devem ser incluídas, dispostas estrategicamente nos espaços lisos de sociedades cada vez mais pluralistas, pois isso possibilita que sejam governadas e tornadas economicamente úteis. “Esse pluralismo aceita todas as diferenças em nossas identidades, sob a condição de

concordarmos em agir tendo por base essas diferenças de identidade, preservando-as, assim, como indicadores talvez contingentes, mas totalmente sólidos de separação social” (Hardt, 2000, p. 364). Há, destarte, um condicionante para aceitar esse pluralismo. Conforme o argumento do autor, ao qual acedo, devemos nos pautar pela identidade. Ou seja, as diferenças ainda são pensadas em relação à algumas identidades que seguem gozando do status de normas naturalizadas. A inclusão ocorre na lógica identitária. A erosão do duplo dentro-fora faz com que estejamos constantemente incluídos e ganha corpo uma sociedade inclusiva na qual as diferenças são incluídas e estrategicamente organizadas em torno de projetos comuns. O que ainda se busca é o elemento comum, aquilo que unificará o rebanho, a população. Em outros termos, é em torno do idêntico que nos reunimos enquanto espécie, não em torno da diferença.

A identidade insiste na fixação, persiste na detenção do outro em um nome, uma palavra, uma etiqueta. A diferença, em vez disso, nunca remete a um sujeito, nunca identifica os seres. A diferença não se dá pelo antagonismo entre as coisas existentes e produz sempre um incessante movimento de diferir (Skliar, 2024, p. 196).

É esse processo de diferenciação incessante, decorrente da ação ininterrupta da produção desejante (Deleuze; Guattari, 2010), que é preciso controlar, pois o neoliberalismo depende da identidade para realizar seu empreendimento. Neste sentido, o dispositivo de inclusão inclui as diferenças, mas para governá-las, para conduzir suas condutas, alinhando-as às demandas neoliberais. Por isso, a inclusão se tornou um imperativo (Lopes; Fabris, 2020), pois é incluindo a todos que se pode a todos dispor taticamente no espaço estriado em torno de projetos comuns para governá-los e torná-los economicamente úteis. Esses projetos comuns são como estrias que canalizam e conduzem. Ser útil, na atual configuração neoliberal, significa ser um consumidor ativo, pois na sociedade atual é demandada a “entrada de toda a existência na esfera do consumo” (Rancière, 2014, p. 40). Deste modo, não importarão minhas características identitárias no que concerne a sexo, religião, gênero, etnia, geração etc., contanto que eu esteja incluído e jogando o jogo segundo as regras. Deleuze e Guattari (2012) escrevem que o rosto é o Cristo. Talvez devamos questionar se não há um novo rosto decalque, o rosto consumidor, feito a imagem e semelhança do novo Deus, o Mercado. Ao dispor as diferenças nos espaços lisos da sociedade de controle a inclusão possibilita escamotear o fato de que algumas identidades são referentes enquanto outras são significadas como desvianças fazendo emergir uma série de agenciamentos binários que estancam os fluxos da multiplicidade. “As práticas pedagógicas estão cheias de lógicas

binárias que colocam de um lado o desejável e, do outro, o negativo: normal/anormal, dentro/fora, civilização/barbárie, inclusiva/expulsiva. Incluir/excluir” (Rattero, 2024, p. 208). Existe uma assimetria entre os polos destes agenciamentos binários que segue intacta neste processo e nota-se um uso biopolítico do enunciado inclusão, posto que ele repercute em documentos que regulamentam, orientam, e normatizam a educação e configuram currículos para todos os seus níveis e etapas. De tal modo, devemos considerar que

[...] a mesma operação que inclui produz suas forças específicas de exclusão, de que modo as práticas escolares localizam, fixam, designam um lugar, vão regulando e configurando tipologias (por exemplo, alunos em risco educativo, integrados, com dificuldades de aprendizado, com capacidades especiais...). A produtividade do poder presente em um olhar totalizador, substancializador, esconde a complexidade, a pluralidade, a possibilidade de variação” (Rattero, 2024, p. 212).

Em outros termos, a educação escolar ainda se organiza a partir de perspectivas epistemológicas metafísicas que repousam sobre verdades totalizantes, transcendentais e que estabelecem lógicas binárias que excluem ao incluir, pois inclui-se para marcar como diferença daquilo que é dado e aceito como ‘normal’, isto é, como diversidade. No entanto, “A diferença não é o diverso. O diverso é dado. Mas a diferença é aquilo pelo qual o dado é dado. É aquilo pelo qual o dado é dado como diverso” (Deleuze, 2018, p. 297). A existência desse pluralismo crescente que marca as sociedades de controle contemporâneas é aceita apenas porque ainda há nele raízes pivotantes, normas identitárias fixas que reduzem a diferença em si ao idêntico, como escreve Deleuze (2018). É por isso que a sociedade de controle integra [...] “os outros em sua ordem e, em seguida, orchestra tais diferenças em um sistema de controle” (Hardt, 2000, p. 366) que permite distribuir, manejar, governar. Aprendemos a conceber a comunidade como grupo de pessoas que tem algo em comum, entretanto, considerando que o mundo é lugar de multiplicidade, de diferença, talvez devêssemos pensar em comunidades de pessoas que nada têm em comum, pois nesta perspectiva nossa singularidade se faria presença (Biesta, 2017). O projeto moderno de sociedade investiu em uma educação que produz uma ruptura dos indivíduos com sua própria cultura, pois a cultura acolhida pelos currículos foi a das classes economicamente superiores da sociedade, haja vista que foram elas que inventaram a escola para perpetuar a divisão social em classes (Varela; Alvarez-Uria, 1991) e assegurar seus privilégios. A partir dessa cultura, colocada como a norma, o projeto educacional moderno produziu os ‘estranhos’, aqueles que não se encaixam e que hoje, com as modulações na ordem do discurso contemporâneo, buscamos incluir. As sociedades produzem seus ‘estranhos’ à medida em

que buscam universalizar processos e desconsideram a diferença em si. Segundo Biesta (2017), a modernidade lidava com os ‘estranhos’ de duas formas: ou assimilavam, algo antropofágico, como se devorassem os ‘estranhos’ para que, na alquimia da digestão, convertessem-se em cópias das normas. Ou os excluía, algo como a antropoemia, como se vomitassem os ‘estranhos’ não digeridos. “Essa é a estratégia da exclusão, uma estratégia que acabou resultando na destruição física dos estranhos (e talvez devêssemos repetir a frase no tempo verbal do presente)” (Biesta, 2017, p. 85). Quando olhamos para a escola contemporânea e o modo como ela se relaciona com as diferenças, percebe-se que isso ainda acontece. Os ‘estranhos’ são devorados, incluídos. Independentemente de suas características, todos são enviados à mesma escola para se tornarem semelhantes às normas. No caso de não se tornarem semelhantes, são regurgitados, excluídos e se tornam refugos da maquinaria escolar. Há uma “‘indissolúvel aliança entre a antropofagia e a antropoemia’ – entre voragem e vômito” (Antelo, 2001, p. 275) na forma como a educação gere a diferença ao subjugar e recalcar um plano de hecidades em subjetividades universalizantes, e isso é uma herança da modernidade que o dispositivo de inclusão escolar visa conservar.

O movimento pela inclusão de todos – para alguns, aparentemente tão ingênuo – fez uso de uma série de técnicas de subjetivação que, colocadas em funcionamento, contribuíram para a mobilização da sociedade, para a luta coletiva pelos direitos das minorias, e que até hoje funcionam com o intuito de assegurar as condições de permanência de todos os “ditos incluídos” (Rech, 2013, p. 29).

Não se trata, naturalmente, de oposição aos direitos das minorias, mas de problematizar a forma como a inclusão vem ocorrendo e argumentar que ela tem operado como uma poderosa estratégia biopolítica de governo, pois as diferenças são incluídas com vistas a torná-las ‘aptas’ para um modelo de sociedade neoliberal que demanda certos sujeitos, com certas capacidades, com habilidades e competências específicas e que foi universalizado e naturalizado. Essa universalização e naturalização de um modelo social desconsidera as diferenças e o dispositivo de inclusão escolar atua justamente para planificar, homogeneizar hecidades, em suma, para fazer caberem as diferenças nas paisagens sociais deste tempo histórico.

6 À guisa de considerações

Diante do exposto até o momento, argumento que há um profuso movimento de produção discursiva, oriundo de organismos multilaterais, que visa homogeneizar sentidos e significados em torno da educação escolar. Ao apregoar o enunciado ‘educação para todos’ (Unesco, 1990), as nações que integram esses organismos e assinaram esse e outros acordos

multilaterais, precisaram assumir que seus sistemas educacionais ainda não eram universais, o que foi um avanço. No entanto, não se pode olvidar que, a partir deste momento, também houve influência direta das potências econômicas na organização da educação dos países periféricos. Apesar disso, perguntas como: quem está incluído na educação? Quem está excluído? Por quê? emergiram e não puderam mais ser ignoradas, pois uma educação que se anuncia 'para todos' deve considerar as alteridades que habitam esse 'todos'. Então, emergiu o enunciado 'inclusão escolar' e a educação converteu-se em direito social e dever do Estado e da família (Brasil, 1988).

Defendo que a conversão da educação em direito social é uma das condições de possibilidade de emergência do enunciado inclusão na ordem do discurso pedagógico brasileiro, pois, sendo um direito, ninguém pode dele ser alijado em função de características inerentes à sua constituição física, cidadania, cor, etnia, classe social, religião, orientação sexual, gênero etc., conforme o princípio da isonomia (Brasil, 1988). A necessidade de incluir a todos levou a uma mudança na ordem do discurso pedagógico, que precisou se tornar inclusivo. Além disso, a inclusão se tornou um imperativo também por força da ordem do discurso jurídico, que implementou novos direitos à medida em que entramos no Estado Democrático de Direitos que sucedeu a ditadura civil-militar. Considerando que "Para pertencer a uma disciplina uma proposição deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico" (Foucault, 2014, p. 31), pode-se afirmar que a proposição inclusão inscreveu-se atualmente em teorias jurídicas, psicológicas, pedagógicas, psicopedagógicas, disposições arquitetônicas, teorias filosóficas, enfim, em vários conhecimentos científicos e não científicos e em elementos discursivos e não discursivos, configurando um 'dispositivo de inclusão escolar' que inclui a todos nós para nos normalizar e nos tornar aptos a sermos governados. As alteridades são incluídas na escola, mas na lógica do mesmo, do uno, da identidade. Aquele a incluir é o que difere dos 'gabaritos sociais', das normas e esta inclusão é feita sem que a escola tenha condições de atender à todas as especificidades existentes. Inclui-se, mas, via de regra, consideram-se as normas para pensar os currículos, a didática, as práticas pedagógicas, a avaliação, enfim, inclui-se esperando que se tornem 'normais' pelos processos de escolarização. Isso revela o raciocínio binário que recusa a diferença e é incapaz de conceber a pluralidade como algo inerente à natureza humana, tratando-a como algo a incluir e tolerar. Nesta ótica, a inclusão denota clausura. Inclui-se para enclausurar e converter as diferenças em espectros das normas. "Inclusão": do latim in+clausure = 'enclausurar', 'pôr

em clausura” (Skliar, 2024, p. 196). Da forma como vem sendo feita, a inclusão escolar não acolhe as alteridades e, sobretudo, não as respeita, pois tenta, desde o início, convertê-las ao mais parecido possível com os ‘normais’.

Referências

ANTELO, Raúl. antropofágico ao antropoemético (1996). In: ANTELO, Raúl. **Transgressão & modernidade**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001.

BAZZICALUPO, Laura. **Biopolítica**: um mapa conceitual. Tradução Luiza Rabolini. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal - Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 24 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 24 jun. 2024.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. **Do sedentarismo ao nomadismo**: intervenções do pensamento das diferenças para a educação. [recurso eletrônico]. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 74p.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder-saber. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295p.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 357-372.

HARDT, Michael. NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução Berilo Vargas. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Inclusão e educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACHADO, Roberto. **Impressões de Michel Foucault**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

RATTERO, Carina. A pedagogia por inventar. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. (Orgs.). **Experiência e alteridade em educação**. Tradução Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Nathalia Pereira Jardim. 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2024.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005. p. 87-107.

SKLIAR, Carlos. Fragmentos de experiência e alteridade. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. (Orgs.). **Experiência e alteridade em educação**. Tradução Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Nathalia Pereira Jardim. 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 24 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Conferência Mundial sobre Educação Especial, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 24 jun. 2024.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Ediciones Endymion, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Sobre o autor

Amarildo Inácio dos Santos

Doutor em Educação, professor e coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga.

e-mail: amarildo.santos@ifpr.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9582-9791>.

Recebido em: 14/09/2024

Aceito para publicação em: 12/10/2024