



ESCOLA INCLUSIVA E AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO

Flávia Bé Ceratto; flavia.ceratto@unochapeco.edu.br; UNOCHAPECÓ

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski; taniazp@unochapeco.edu.br; UNOCHAPECÓ

Modalidade: Artigo

Área Temática: Educação Inclusiva, Equidade e Acessibilidade Digital.

Resumo:

Este estudo, relacionado à pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, busca tensionar como o neoliberalismo se constitui na sociedade e como ele reverbera na escola em sua perspectiva inclusiva, uma escola para todos. Dessa maneira, este trabalho apresenta como tema: Escola Inclusiva e as Influências do Neoliberalismo. A partir dessa temática emerge o objetivo geral sendo: analisar como docentes de anos iniciais, atuantes em escolas públicas de Chapecó (SC), descrevem e compreendem a escola inclusiva no contexto neoliberal e como tais concepções reverberam em práticas escolares. Deste objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: compreender o funcionamento da escola inclusiva no contexto neoliberal; compreender como a diversidade é percebida pelos professores de anos iniciais da escola pública; e analisar a relação entre as concepções político-pedagógicas de professores e práticas escolares inclusivas e/ou excludentes. Quanto a metodologia, apresenta abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos, na perspectiva pós-crítica. As materialidades empíricas foram geradas através de entrevistas narrativas, que serão organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da análise do discurso, com aporte foucaultiano. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as conclusões parciais se referem a base teórica elaborada até esse momento. Assim, na sociedade neoliberal as instituições escolares tendem a promover a inclusão pela performance, onde os estudantes são incluídos ao sistema e lhe é cobrado que atenda aos critérios de produtividade e rendimento de maneira unilateral.

Palavras-chave:

Escola inclusiva; Diversidade; Neoliberalismo.

Introdução

A educação encontra-se em constantes mudanças e na contemporaneidade “mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades” (Paraíso, 2021, p.28). Assim, olhar para a escola como uma instituição que recebe e convive com a influência da sociedade em



que se encontra, provoca a refletir como os estudantes estão envolvidos e são atingidos por esses fatores. Como a escola e seus profissionais estão recebendo e reproduzindo essas mudanças sociais, são questionamentos a serem realizados constantemente.

Este estudo, relacionado à pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, busca tensionar como o neoliberalismo se constitui na sociedade e como ele reverbera na escola em sua perspectiva inclusiva, uma escola para todos. A escola inclusiva está fortemente relacionada à educação especial, pois ao realizar a busca por trabalhos correlatos, os resultados foram limitados por ser utilizado a compreensão da escola inclusiva um lugar para todos como referência. Ao considerar o neoliberalismo e como ele atua na sociedade em que a escola está inserida, os resultados foram ainda mais limitados. Assim, este estudo se justifica pela sua originalidade e relevância social ao tensionar a sociedade neoliberal que busca a condução dos indivíduos ao mercado produtivo.

Desta maneira, este trabalho apresenta como tema: Escola inclusiva e as influências do neoliberalismo. A partir dessa temática emerge o seguinte problema de pesquisa: Como docentes de anos iniciais, atuantes em escolas públicas de Chapecó (SC), descrevem e compreendem a escola inclusiva no contexto neoliberal e como tais concepções reverberam em práticas escolares?

O objetivo geral da pesquisa consiste em: analisar como docentes de anos iniciais, atuantes em escolas públicas de Chapecó (SC), descrevem e compreendem a escola inclusiva no contexto neoliberal e como tais concepções reverberam em práticas escolares. Deste objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: compreender o funcionamento da escola inclusiva no contexto neoliberal; compreender como a diversidade é percebida pelos professores de anos iniciais da escola pública; e analisar a relação entre as concepções político-pedagógicas de professores e práticas escolares inclusivas e/ou excludentes.

O referencial teórico tem como base teórica Michel Foucault que problematiza o “[...] conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz entrar alguma coisa no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (Revel, 2005, p. 9). Foucault contribui em vários campos do pensamento, mas nesse trabalho é utilizado principalmente as noções de governamentalidade e subjetivação. Além de Foucault, são referenciados autores que se utilizam dele como fonte de saber e problematização da sociedade contemporânea, e também legislações e marcos internacionais relevantes para a constituição da escola inclusiva contemporânea.

A metodologia da pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios e abordagem na perspectiva pós-crítica. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Unochapecó e a partir da aprovação, as materialidades empíricas passaram a ser geradas por meio de entrevistas narrativas, com 10 (dez) pedagogos/as, atuantes em anos iniciais do ensino fundamental, de duas escolas públicas da rede estadual, localizadas no município de Chapecó (SC). As narrativas serão organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da análise do discurso, com aportes foucaultinos.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as conclusões parciais se referem a base teórica elaborada até esse momento. O intuito dessa pesquisa não é emitir juízo de valor, mas



tensionar os movimentos que subjetivam e produzem ações excludentes que reverberam nos mais diferentes contextos, dentre eles os escolares, reforçando atitudes de preconceito e segregação dos sujeitos fora das “normas” e “padrões” estabelecidos socialmente.

Fundamentação Teórica

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Art. 205 afirma a educação como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” e, “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988). Assim, a educação passa a ser um direito fundamental de todas as pessoas residentes no país. Em 1994, a Declaração de Salamanca reafirma esse direito ao proclamar que “Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos” (Unesco, 1994, p. 16). Ainda, considera que cada criança possui “[...] características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios” (Unesco, 1994, p. 16).

Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca afirma a responsabilidade dos sistemas de ensino em promover programas educacionais que considerem a vasta diversidade das características e necessidades dos estudantes. Referindo-se à escola para todos, a Declaração de Salamanca define que se atribua “[...] a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educacionais, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (Unesco, 1994, p. 16).

Em consonância com os pressupostos nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), defende o combate às “[...] inúmeras formas de discriminação ainda existentes, [...] com medidas e políticas que acelerem a construção de uma cultura de direitos em que se reconheçam as diferentes identidades” (Santa Catarina, 2014, p. 57). O documento ressalta ainda que:

A igualdade de direitos não pode ser confundida com a inclusão das minorias aos costumes e tradições hegemônicos, ao contrário, ao considerar todos estudantes e suas diferenças humanas, tornam-se necessárias a revisão e a reorganização curricular que considere que o sujeito, como cidadão pleno e integral, tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade e na diversidade, que oportunize convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais (Santa Catarina, 2014, p. 89).

Na Proposta Curricular de Santa Catarina, a diversidade é compreendida como:

[...] característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social



em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas (Santa Catarina, 2014, p. 54).

A PCSC entende, ainda, que não se pode considerar como diversidade apenas os grupos historicamente excluídos, muitas vezes “[...] caracterizados como ‘os diferentes’, ‘os diversos’ [...] aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência” (Santa Catarina, 2014, p. 54). Dessa maneira, a proposta considera que a diversidade está em todos, a partir de nossa singularidade e transformação constante ao longo da vida. Segundo a PCSC “o direito à diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos” (Santa Catarina, 2014, p. 55). Assim, todos somos a diversidade, mas

[...] há que destacar os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo. É para aqueles que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) diz ser obrigatório o ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas; e também para aqueles que se reconstroem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual (Santa Catarina, 2014, p. 57).

Considerando todos como sujeitos da diversidade, mas, a singularidade relacionada aos afrodescendentes, aos indígenas, aos quilombolas, aos sujeitos do campo e aos sujeitos da educação especial e suas especificidades educacionais, a PCSC (2014) coloca em discussão, algumas temáticas como: a educação para a relação de gênero, a educação para a diversidade sexual, a educação ambiental formal e a educação das relações étnico-raciais. Assim como, considera a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola como modalidades de ensino, com o intuito de contemplar os sujeitos da diversidade, que considera terem vivenciado processos de exclusão social ao longo do tempo.

Recentemente, no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que trata do Monitoramento Global da Educação, intitulado *Inclusão e educação: todos, sem exceção*, consta que

A inclusão é um imperativo moral. Debater os benefícios da educação inclusiva é como debater os benefícios dos direitos humanos. A inclusão é um pré-requisito para sociedades sustentáveis. É um pré-requisito para a educação em e para democracias fundamentadas na integridade, na justiça e na igualdade. Ela estabelece



um marco sistemático para remover barreiras a partir do princípio de que ‘todo estudante importa, e importa igualmente’ (Unesco, 2020, p. 12).

O relatório da Unesco (2020) destaca que a inclusão educacional é um direito fundamental de todos e recomenda aos atores envolvidos na educação, que se amplie o entendimento da educação inclusiva, não sendo esta relacionada somente aos educandos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mas sim, a todos os estudantes, independentemente de suas identidades, de suas origens ou de suas habilidades, procurando construir sistemas educacionais mais inclusivos. Os mecanismos que excluem as pessoas com deficiências ou com necessidades educativas especiais são os mesmos que impedem a participação em razão de diferentes causas, como:

[...] gênero, idade, local onde vivem, pobreza, tipo de deficiência, etnia, indigeneidade, língua, religião, status de migração ou deslocamento, orientação sexual ou expressão de identidade de gênero, encarceramento, crenças e atitudes. São o sistema e o contexto que não levam em consideração a diversidade e a multiplicidade de necessidades, o que também foi explicitado pela pandemia da COVID-19. São a sociedade e a cultura que determinam regras, definem a normalidade e percebem as diferenças como desvio (Unesco, 2020, p. 9).

A diversidade na escola é ampla, e ela repercute no contexto escolar ao deixar de considerar os sujeitos que não são descritos como diversidade. Segundo Weber e Pieczkowski (2023, p. 11-12), os significativos avanços legais e os movimentos sociais por uma escola democrática, que passa a atender a grande maioria da população, “[...] não necessariamente cria condições igualitárias aos diferentes públicos”. Nesse contexto, educação para todos “[...] não significa garantia e acessibilidade, acesso e aprendizagem satisfatórios para todos, tampouco o reconhecimento da diferença” (Weber; Pieczkowski, 2023, p. 12). Ainda, segundo as autoras, na cultura escolar de normatização e normalização,

[...] que classifica os estudantes e difunde a ideia de que os resultados estão pautados no mérito individual, bem como no amparo ou desamparo familiar, pouco são tensionadas as condições sociais e histórico-culturais que constituem as crianças, as organizações familiares e a própria estrutura da escola (Weber; Pieczkowski, 2023, p. 11).

Para Weber e Pieczkowski (2023), os estudantes que não atingem os padrões de aprendizagens esperados, recebem o rótulo de alunos de “insucesso”, sendo ignorados, excluídos e até violentados simbolicamente. Segundo as autoras, os discursos pedagógicos consideram como fatores de sucesso escolar o

[...] acesso às redes sociais, interesse, participação, organização, esforço, leitura, produção, criatividade, disciplina, boa higiene, apoio familiar, dentre outros. Já, o insucesso escolar é associado ao desleixo e omissão familiar, pobreza, desorganização, indisciplina, falta de domínio do cálculo, da leitura e escrita, falta



de compreensão de conceitos, falta de vínculo da família com a escola e com as docentes, rotatividade geográfica das famílias, precárias condições financeiras familiares, sentimento de inferiorização do estudante, uso indiscriminado e sem acompanhamento das redes sociais, dentre outros fatores (Weber; Pieczkowski, 2023, p. 16).

A partir das análises realizadas por Weber e Pieczkowski (2023), se percebe o “modelo ideal” de estudante esperado na escola. Aquele estudante com o qual o professor desenvolve suas atividades de maneira tranquila, organizada e sem dificuldades na aquisição do conhecimento, desconsiderando as particularidades individuais e a heterogeneidade que compõem o espaço escolar.

Essa percepção em relação aos estudantes está fortemente amparado nas concepções neoliberais que circulam na sociedade. O neoliberalismo institui formas de subjetivar os sujeitos a serem produtivos e terem valor de ou para o mercado do capital. Para Lopes (2009, p. 108), amparada em Foucault, o neoliberalismo é entendido como um “[...] conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes”. Segundo Lopes e Fabris (2020), em momentos distintos da história, desde que o liberalismo e o capitalismo se instalaram como ordem econômica, as ações de condução dos governos se adaptaram e alternativas foram levantadas para conduzir as condutas da população, ou seja, novas governamentalidades são criadas. Dessa forma, para Lopes e Fabris (2020, p. 24)

[...] é possível afirmar que práticas de *governamento* e de *subjetivação* (ação do sujeito sobre ele mesmo) são modificadas e/ou deslocadas de foco fazendo emergir outras formas de *governamentalidade*, dadas pelas contingências políticas, sociais, econômicas, educacionais, etc.

Sendo assim, as autoras compreendem que na contemporaneidade, as formas de governo liberais e neoliberais são formas de “[...] governamentalidade porque agem no cruzamento das ações de governo e das ações de subjetivação” (Lopes; Fabris, 2020, p. 26). Com base em noções de Veiga-Neto (2002), as autoras compreendem *Governo* como as ações exercidas no tecido social de modo microscópico. Já a *governamentalidade* é “[...] o conjunto de ações de *governo* somadas as ações de subjetivação” (Lopes; Fabris, 2020, p. 22). O conceito de governamentalidade é apresentado por Foucault (2025, p. 429), sendo

o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

Nesse contexto a instituição escolar aparece como uma forma de alcançar toda a população em seu coletivo e de maneira individual, pois o Estado investindo em estratégias e mecanismos de cuidado, de educação, de regulação, de segurança “[...] aprimorou seu



domínio sobre todos” (Lopes; Fabris, 2020, p. 31). A escola se torna ferramenta de governamentalidade atuando na população como agente educativo “[...] desde a mais tenra idade e para que políticas de Estado se estabeleçam como princípios de organização da vida em sociedade” (Lopes; Fabris, 2020, p. 32). Para as autoras cabe à escola “[...] produzir os sujeitos capazes de integrar a sociedade de sua época, guardadas as proporções e os interesses burgueses, balizada pelo princípio da *educação para todos*” (Lopes; Fabris, 2020, p. 34).

Lopes (2009) aponta que o neoliberalismo opera em forma de jogo, no qual ninguém pode ficar de fora, todos precisam participar de alguma maneira. O Estado precisa garantir minimamente a participação dos indivíduos com políticas que garantam recursos e condições básicas de sustento. Além disso,

Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo (Lopes, 2009, p. 155).

As políticas públicas no contexto neoliberal, visam enquadrar todos dentro do sistema estatal, a fim de serem alvos fáceis de vigilância e intervenções, permanecendo visíveis, ao mesmo tempo em que não poluam ou atrapalhem os ambientes das classes dominantes. Lopes (2009, p.156) ressalta que

Foucault (2007b), ao escrever sobre o neoliberalismo e ao colocar que o ponto comum existente entre o econômico e o social é a regra da não-exclusão, possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado.

Assim, a escola se depara com as pressões de mercado e a governamentalidade neoliberal, impactando a inclusão educacional. Lopes e Veiga-Neto (2007), procuram tensionar como as políticas públicas de inclusão reverberam no contexto escolar, pois

[...] independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista e como acontece, aliás, com qualquer política pública moderna – as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social (Lopes; Veiga-Neto, 2007, p. 949).

A demanda por políticas que enfatizam a inclusão, são formas de controle do Estado articulado com o mercado, para que “[...] a população viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc.” (Lopes, 2009, p.155). Assim, cada vez mais os sujeitos estão inseridos em um contexto de meritocracia e individualismo. São responsabilizados por suas próprias conquistas ou por seus fracassos, sem considerar os



inúmeros fatores que interferem nas relações sociais e educacionais que fazem parte de seu contexto.

Metodologia

Para construir uma pesquisa, o caminho metodológico precisa ser delineado. Segundo Meyer e Paraíso (2021, p. 17) a metodologia de pesquisa “[...] trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria”. Ainda para as autoras, a metodologia se refere a como fazer, sendo sempre pedagógica por conduzir a elaboração da pesquisa. Assim, este estudo se caracteriza como uma pesquisa *qualitativa*, que segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31), “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. De *natureza básica*, a qual tem por objetivo “[...] gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista” (Silveira; Córdova, 2009, p. 34). E *objetivos exploratórios*, os quais visam “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35). Bem como, aborda uma *perspectiva pós-crítica* que se caracterizam pela alegria de ziguezaguear “[...] no espaço entre nosso objeto de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 19). Essa perspectiva, segundo Meyer e Paraíso (2021), permite se desprender de metodologias rígidas, permitindo rever, ressignificar, ter novos olhares sobre nossas perguntas e objetos de estudo.

Nesse estudo, foram realizadas entrevistas narrativas, com 10(dez) pedagogas atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas da rede pública estadual, localizadas no município de Chapecó/SC. As narrativas serão organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da análise do discurso, com aportes foucaultiano. Foucault, em seus estudos sobre poder e subjetividade, fornece um arcabouço teórico consistente para compreender como essas dinâmicas operam na contemporaneidade. De acordo com Andrade (2021, p. 181), “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam”. Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 95), consideram a entrevista narrativa como “[...] uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”. Os agrupamentos temáticos são definidos por Andrade (2021, p. 178) como a realização das entrevistas depois, ouvir as narrativas diversas vezes se necessário, e “[...] na triangulação com as observações participantes, as discussões em grupo, o diário de campo e os documentos selecionados – realizar agrupamentos temáticos, dando-lhes significados a partir das ferramentas pensadas para a análise”. As narrativas oferecem materialidades inacabadas, produzidas por meio da cultura e da linguagem dando significados aos enunciados. Para Ferreira e Traversini (2013, p. 208), a análise do discurso para Foucault “[...] busca compreender as formas pelas quais os poderes ligam-se a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade”. Assim, analisar os discursos em uma perspectiva foucaultiana, está em identificar como as relações de poder estão presentes nos discursos, como elas



reverberam as verdades das classes sociais dominantes e as construções históricas da sociedade.

Resultados e discussões

A revisão teórica realizada até este momento apontam que os documentos político normativos relacionados a educação buscam garantir o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes nos sistemas de ensino, inserindo a educação como direito universal e inquestionável, mas ainda tem lacunas expressivas de como realizar esses processos. Além disso as políticas e normativas que tratam da inclusão e da perspectiva inclusiva consideram especificamente os “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação” (Brasil, 1996), desconsiderando os demais grupos marginalizados historicamente. Para Graff e Pieczkowski (2023, p. 3) a escola, “[...] uma invenção da Modernidade, é regida por um conjunto de normas e segue padrões produzidos socialmente, a partir de uma base historicamente excludente, que inviabilizou o acesso aos processos de escolarização comum a uma importante parcela da população”. Segundo as autoras, somente no final do século XX que esse quadro excludente se reverte, emergindo a ênfase da inclusão dos estudantes à margem da sociedade.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência foram as últimas a serem incluídos na escola comum pelas políticas que garantem esse direito, e não se desconsidera a relevância destas políticas, mas se faz necessário compreender sua complexidade na sociedade neoliberal. Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126) afirmam que “os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros”. Assim, pode ser compreendido que as políticas públicas de inclusão além de garantirem um direito fundamental a dignidade humana, também é uma das inúmeras formas de controle da população, de governamentalidade dos sujeitos.

Em uma sociedade neoliberal, que busca a governamentalidade dos sujeitos, nomear quem são os sujeitos considerados como diversidade, como consta na PCSC, os insere em categorias específicas que podem ser governáveis. Ao descrever e categorizar quem pode ser considerado como diversidade, se instala um discurso que considera como “normais” aqueles que não estão ali descritos, sendo estes o “padrão” socialmente esperado/desejado. A escola, como espaço que recebe toda a diversidade possível, tanto as descritas nos documentos oficiais quanto as que ali não estão descritas, se constitui como dispositivo de subjetivação das condutas dos sujeitos, visando o mercado produtivo e sua “utilidade” econômica.

Os estudos realizados por Weber e Pieczkowski (2023), apresentam exatamente essa subjetivação mercantil ao analisar quem são descritos como estudantes de “sucesso” e “insucesso”. Os estudantes que se enquadram como de “sucesso”, são descritos pelos entrevistados como aqueles que se adequam ao esperado socialmente, os disciplinados, os que possuem famílias participativas, os que atingem as competências e habilidades esperadas para a idade. Já os estudantes descritos como de “insucesso”, são justamente o contrário dos de “sucesso”, reforçando a dicotomia do pensamento contemporâneo. Para as autoras “a escola funcionou (e ainda funciona) como uma eficaz estratégia de controle” (Weber; Pieczkowski,



2023, p. 3). Os docentes são subjetivados a atingir o padrão esperado do currículo escolar e a adequar a aprendizagem dos estudantes a esse padrão, contudo quando o estudante não atinge o “ideal”, são culpabilizados por seu fracasso escolar. A culpabilização individual ou de sua família, é uma forte característica da racionalidade neoliberal que individualiza os sujeitos e insere o discurso que o “sucesso ou fracasso” depende do seu próprio esforço, desconsiderando as particularidades do sujeito, o contexto social e os desafios contemporâneos.

A racionalidade neoliberal desloca o foco do controle pela imposição para a produção de sujeitos autorreguláveis, responsável por seu próprio desempenho. A escola e a inclusão, nessa perspectiva, faz parte dos dispositivos utilizados para reduzir os riscos e manter a ordem social vigente, visando à otimização da produtividade. Contudo, vale ressaltar, que não se tem o intuito de avaliar a eficácia ou legitimidade das políticas públicas, por considerar sua relevância na garantia de direitos fundamentais as pessoas, mas tensionar e compreender como elas produzem modos de ser e estar no mundo, bem como elas configuram sujeitos que são, ao mesmo tempo, incluídos, regulados e responsabilizados por suas ações.

Considerações

Na contemporaneidade, as instituições escolares tendem a promover a inclusão pela performance, onde os estudantes são incluídos ao sistema e lhe é cobrado que atenda aos critérios de produtividade e rendimento de maneira unilateral. Assim, quem demandar maior suporte, por vezes é colocado em uma posição de vulnerabilidade, pois suas necessidades são vistas como uma “falha” dentro de um sistema que valoriza a eficiência e os resultados. O modelo neoliberal vivido no Brasil, acaba por deslegitimar o significado da inclusão, a qual é focado na diversidade e no direito à educação para todos. Esse sistema promove uma lógica de governança que enfatiza a responsabilidade individual, a meritocracia, o autocontrole e a competitividade. Além disso, busca maneiras de promover discursos que minimizam a solidariedade e a equidade. A abordagem neoliberal desloca a responsabilidade da escola para o sujeito, o que pode resultar na marginalização daqueles que não conseguem se ajustar às normas de eficiência do sistema. Desta maneira, a inclusão se torna uma forma de controle social, onde os sujeitos são inseridos a qualquer custo na escola, no mercado de trabalho e na sociedade. O movimento de inclusão se constitui através da participação e valorização dos grupos marginalizados, mas não garante ambientes e condições necessárias para desenvolver a aprendizagem dos estudantes de maneira equitativa.

Apesar dos desafios impostos pelo neoliberalismo, existe possibilidade de resistência e transformação dentro do sistema educacional. A inclusão escolar, como um movimento global, oferece uma alternativa à lógica neoliberal ao promover valores de solidariedade, equidade e respeito à diversidade. Ainda, se faz necessário redefinir a inclusão para além da integração física dos estudantes. Uma educação inclusiva estaria baseada na participação ativa e no reconhecimento da diversidade como um valor positivo, em vez de uma “barreira” à eficiência. Isso requer uma transformação no pensamento da sociedade sobre a diversidade, valorizando-a e respeitando-a, buscando a igualdade e equidade social.



Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 175-196.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2026.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/?format=pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 18º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2025.

GRAFF, Patrícia; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A clínica na condução de práticas escolares. **Educação Unisinos**, v. 27, 2023. Doi: 10.4013/edu.2023.271.30. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26781> . Acesso em: 22 mar. 2026.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade**. Revista Educação & Realidade, [S.I.], v.34, nº2, 2009. Disponível em: seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297. Acesso em 22 mar. 2026.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. 1. ed. 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.



LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão e governamentalidade**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 17-24.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 25- 47.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**, 2014. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994.

UNESCO: **Inclusão e educação: todos sem exceção**. Relatório de Monitoramento Global da Educação. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 22 mar. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Cursini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886> . Acesso em: 22 mar. 2026.

23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL **IDEA 2026**

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



WEBER, Ivanete Maria; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Identidade, diferença e poder: narrativas escolares sobre estudantes de “sucesso ou insucesso”. *Perspectiva*, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 1–19, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e86460. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86460>. Acesso em: 22 mar. 2026.