

**UMA REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR COMO IDEOLOGIA E OS MECANISMOS ESTRUTURAIS DE EXCLUSÃO**  
A REFLECTION ON SCHOOL INCLUSION AS IDEOLOGY AND THE STRUCTURAL MECHANISMS OF EXCLUSION

**Dra. Elizabeth Tunes**

Universidade de Brasília (UnB)  
Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)

**RESUMO**

O presente artigo trata-se de um ensaio em que se apontam os mecanismos estruturais de exclusão presentes nas instituições sociais. É tomado para exame o caso particular da instituição escolar. Inicialmente, indica-se o quão recente é o fato social da exclusão e como este decorre da ideia de proteger mercados, ainda que isso implique sacrificar pessoas. Em seguida, procura-se tecer um exame crítico acerca de qual é a concepção mais comum e difundida a respeito do que se denomina inclusão social, particularizando-a sob o tema da inclusão escolar. O objetivo do texto é refletir sobre a inclusão escolar como ideologia, apontando os mecanismos estruturais de exclusão presentes na instituição escolar. Finalmente, busca-se delinear o significado maior do que se entende por inclusão, caracterizando-a como uma ideologia que visa à legitimação de processos de seletividade social e ao ocultamento dos mecanismos de exclusão que são parte da estrutura da instituição escolar. Como conclusão, aponta-se a necessidade de transformação dos mecanismos de exclusão que estruturam a instituição escolar, reinventando-se a escola.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Exclusão Escolar. Instituição Escolar.

**ABSTRACT**

This present paper is an essay in which the structural mechanisms of exclusion present in social institutions are pointed out. It is used as study case analysis the educational institution. Firstly, it is indicated how recent the social fact of exclusion is and how it stems from the idea of protecting markets, even if it involves sacrificing people. Then, we look for a critical examination of what it is the most common conception of what is called social inclusion, particularizing it under the theme of school inclusion. So, this paper aims at reflecting on school inclusion as an ideology, highlighting structural mechanisms of exclusion present in the educational institution. Finally, we seek to outline the greater meaning of what is meant by inclusion, characterizing it as an ideology that aims at legitimizing the processes of social selectivity and the concealment of mechanisms of exclusion that are part of the school structure. As conclusion, it is pointed out the need to transform the exclusion mechanisms that structure the educational institution, reinventing the school.

**Keywords:** School Inclusion. School Exclusion. Educational institution.

## 1 INTRODUÇÃO

O fato social da exclusão é bastante recente, tendo surgido com a crise do petróleo, no início da década de 1970. A origem do próprio termo “exclusão” é atribuída ao título do livro de René Lenoir, *Les exclus: un français sur dix*, publicado na França, em 1974 (ver ESCOREL, 1998). Este fato teve início após cem anos de vigência de uma política de bem-estar social que permitia

Que as populações, sobretudo as mais desfavorecidas, tivessem algum grau de certeza, em sua existência, de que as crianças, ao nascerem, fossem já objeto de algum tipo de segurança, algum tipo de preocupação por parte do poder público. Por um lado, isso ocorreu segundo diferentes óticas, sendo a primeira delas a da educação, que passou a ser direito universal. Pelo lado laboral, os trabalhadores, ao entrarem no mercado de trabalho, também passaram, a partir daí, a ter algum grau de certeza sobre a sua permanência no emprego, o amparo em caso de perderem o emprego, o direito de descanso remunerado, de férias, de aposentadoria e a algum tipo de seguro, no caso de acidente de trabalho (BURSZTYN, 2007, p. 32).

A crise do petróleo acarretou a extinção das políticas voltadas para o bem-estar social, provocando uma inversão: as pessoas deixaram de ser protegidas, dando lugar à proteção de mercados e recursos de interesse da produção. O fato social da exclusão seria, pois, uma das consequências dessa inversão, traduzindo-se como uma “situação de desnecessidade”. São “desnecessários” aqueles que, na melhor das hipóteses, não representam ameaças para o tecido social como um todo, sejam ameaças de violência, sejam as de partilha de recursos que são escassos como, por exemplo, a água” (BURSZTYN, 2007, p. 38).

As pessoas excluídas seriam, assim, aquelas consideradas desnecessárias à manutenção das instituições sociais. Proteger instituições significaria, portanto, dotá-las de mecanismos que possam garantir sua perpetuação, o que, em última instância, implica a criação de mecanismos que permitam eliminar o que é indesejável ou desnecessário, mesmo que sejam pessoas. A manutenção das instituições justificaria, assim, dotá-las de mecanismos estruturais que permitam sacrificar pessoas, isto é, de mecanismos de exclusão social (IBÁÑEZ, 2006).

## 2 SOBRE OS MECANISMOS ESTRUTURAIS DE EXCLUSÃO

Tomás Ibáñez, estudioso da psicologia social, diz que “Quanto mais ampla é uma organização, mais pesados são os aparatos de poder que a estruturam, mais vigor têm as relações de poder que a sacodem” (2006, p.26). Afirma também que “todo grupo humano cuja coesão baseia-se em elementos ideológicos, em valores compartilhados, em um corpo de crenças comuns, [...] tende a transformar-se em organizações que funcionam com mecanismos reguladores de tipo ortodoxo” (IBÁÑEZ, 2006, p. 28).

Assim, a realização da tarefa de identificação de mecanismos excludentes requer dimensionar a amplitude da organização e investigar se sua coesão interna se baseia em elementos ideológicos. No presente artigo, particulariza-se esse exame ao se focalizar a instituição escolar.

Historicamente, a escola vem se expandindo de modo vertiginoso desde cerca do final do século XVII, principalmente, de três modos. Um deles diz respeito ao seu espalhamento e expansão em todo o globo terrestre. No mundo contemporâneo, são pouquíssimas as culturas e agrupamentos humanos em que a escola não esteja presente. O segundo modo trata-se de um processo contínuo de engolfamento de um número crescente de atividades humanas pela instituição escolar. Na atualidade, são dominantes as formas escolarizadas de ensinar e aprender que se aplicam a incontáveis setores da atividade humana. Finalmente, o terceiro modo decorre, em parte, do segundo e diz respeito ao prolongamento crescente do tempo de escolarização por que passamos todos. Tomando para si a missão de fazer-nos proficientes no uso dos instrumentos culturais e das mais modernas ferramentas e informações da ciência e da tecnologia, cada vez por mais tempo, a escola sequestra-nos e nos faz dela prisioneiros e escravos (ILLICH, 1990).

Hoje, as crianças são encaminhadas à escola aos três ou quatro anos e quase não se pode vislumbrar o momento em que deixarão de ser dela reféns, dada a enorme valorização que se impõe a novos títulos escolares, que surgem num piscar de olhos para uma inserção profissional no mercado de trabalho. Há, na atualidade, uma grande quantidade de pessoas – se não a maioria - que dedicaram parte significativa de suas vidas em vigília a bancos e afazeres escolares (TUNES e BARTHOLO, 2014).

Em geral, as organizações instituem-se com alguma finalidade que lhes é exterior e é nisso que reside seu valor. Em tese, a escola teria sido criada para promover a aprendizagem de seus frequentadores.

Entretanto, historicamente, constata-se que tem deixado bastante a desejar no cumprimento dessa missão, haja vista as estatísticas mundiais acerca do insuficiente grau de aprendizagem de seus frequentadores, atestadas pelas inúmeras e crescentes formas de avaliação de desempenho escolar de estudantes e professores, ainda que não se possam negar algumas de suas importantes conquistas.

Na atualidade, o custo de manutenção da escola com todos os recursos empregados para corrigir suas falhas parece ser muito maior do que o valor de suas conquistas. Esse é um fato que causa bastante estranheza, dado que vivemos numa sociedade capitalista. Há longo tempo, contudo, vem sendo apontado por estudiosos que, em praticamente todos os países, os custos com operações de manutenção das escolas são muito maiores do que o que se obtém como benefícios (ILLICH, 1975, 1990).

Como compreender essa contradição? Apesar de não conseguir realizar a missão para a qual foi criada, a instituição escolar segue sempre e cada vez mais valorizada socialmente tal como está. Pode-se mesmo dizer que a escola se encontra continuamente num processo crescente de valorização. É quase como admitir que, se ela existe, é porque é importante e é importante porque existe. Parece haver uma escalada progressiva de alienação da realidade que cria o mito da educação escolar para todos que, por sua vez, engendraria a oportunidade social para todos.

Assim, a realidade é ideologicamente apresentada, eclipsando-se o anacronismo, a ineficácia, a ineficiência da instituição escolar e, principalmente, procurando ocultar de todos a missão que, de fato, cumpre. Há muito tempo já aconteceu essa transvaliação das finalidades da instituição escolar (a esse respeito, ver MUNDIM NETO, 2017 e SOUZA, 2018). Sua missão não é aquela para a qual se diz que foi criada. Em seu interior preponderam mecanismos de preservação da coesão interna do grupo, realizados por meio de uma linguagem para iniciados que, "por sua vez, serve de critério de pertencimento e de procedimento de exclusão" (IBÁÑEZ, 2006, p. 32). A base social da organização escolar desvaneceu-se. São recusados obstinada e irrefletidamente quaisquer imperativos de transformação, por meio de dogmatismos e hermetismos tais em que o único critério de verdade é a força da própria convicção. Eis aí uma instituição ortodoxamente estruturada, comandada pelo ritualismo e pela repetição (IBÁÑEZ, 2006), com vistas a garantir a perpetuação do mito da importância da educação escolar para todos, instaurando-se o monopólio radical e assegurando-se a perenidade da escola, fortalecida pela lei que torna obrigatório frequentá-la (ver ILLICH, 1985).

Quando uma ferramenta feita pelo homem deixa de servi-lo e o escraviza, quando uma ferramenta feita pelo homem impõe-se a ele de tal modo que ele se vê constrangido por ela, instaura-se o monopólio radical. Há vários casos de monopólio radical na vida contemporânea. O automóvel ou o transporte motorizado é um desses casos porque, em um grande número de situações, ele é o único meio de locomoção possível, impondo-se sobre os demais. Em muitos centros urbanos, há regiões em que é impraticável andar a pé ou de bicicleta, dado o risco altíssimo de atropelamento. Pode-se argumentar que é o preço que se paga pelo progresso que traz grandes benefícios para a maioria das pessoas. Esse é, contudo, o ponto em que se inicia a exclusão social. Os catadores de papel, por exemplo, tiveram que abandonar as carroças puxadas por cavalos. Eles são os homens levados ao sacrifício para a comodidade de alguns ou de muitos, não importa. A única alternativa seria sacrificá-los? As cidades não poderiam ter sido planejadas de modo a permitir a presença concomitante de diversos meios de transporte como bicicletas, carroças, etc.? Certamente, poderia ter sido assim e, se o fosse, algumas pessoas, hoje, impossibilitadas de trafegar pelas ruas ao realizarem o seu trabalho, poderiam circular e exercê-lo da maneira que lhes conviesse, sem serem excluídas.

A escola exerce o monopólio radical por meio da padronização de currículos e dos métodos de ensinar/aprender; pelo poder exclusivo de certificar aptidões; pelo amplo reconhecimento social e político como único modo válido de transmissão de um tipo de saber; por ser, contemporaneamente, ao menos nos grandes centros urbanos, o único ambiente de socialização para crianças e jovens; por deter, com exclusividade, o saber considerado de mais alto valor pela sociedade; por ser obrigatória e, principalmente, por ser o lugar social de excelência, assim considerado pela sociedade como um todo, para identificação dos aptos e necessários à manutenção do *status quo* e eliminação dos inaptos e desnecessários: "As escolas são planejadas para fazer precisamente o que fazem: definir uma realidade social e psíquica para os jovens, reproduzi-la neles e através deles e reduzir qualquer volição, energia ou imaginação que não esteja de acordo com essa realidade" (MARIN, 1983, p. 12).

O modo de organização escolar instaura a padronização da vida de estudantes e de professores. Por meio do currículo, sua principal ferramenta, uniformizam-se os conteúdos ministrados, a sua seriação, os critérios de seu domínio, de seu ensino, de sua avaliação, etc. A padronização escolar é um mecanismo de exclusão social. Visa a que todos tenham acesso aos mesmos conteúdos, nos mesmos tempos, com os mesmos métodos e concluam, aproximadamente, com os mesmos saberes os que conseguirem, é claro. A escola é um

império em miniatura, mostra características dos principais processos institucionais de um império: a padronização, a mecanização e a quantificação (MARIN, 1983).

### 3 OS EXCLUÍDOS DA ESCOLA

As crianças que chegam pela primeira vez à escola são estrangeiras e têm suas próprias aspirações. As mais velhas, talvez, já com alguma consciência dessas aspirações e as mais novas, possivelmente, ainda na fase de construí-las, possivelmente, com alguma noção das mesmas.

São estrangeiras porque desconhecem as normas, os procedimentos e, mais que tudo, falam outra língua. As crianças que chegam, pela primeira vez, à escola querem ser gente grande, querem ser como são os adultos com quem convivem, sonham com simplicidade, sonham sonhos simples. O ambiente escolar descortina-lhes um mundo novo, desconhecido. Nos primeiros dias, há o estranhamento, o receio. Elas sentem-se diferentes dos que já estão lá, não sabem ao certo como se comportar e, certamente, têm uma sensação de desconforto. Aos poucos, começam a adaptar-se aos costumes; a escola providencia os modos de colocá-las "nos trilhos", mostrando-lhes o caminho para serem mais um entre os tantos indistinguíveis ali presentes. Por desejarem estar na escola para crescer e ser gente grande, como todas as gentes grandes que conhecem, as crianças procuram corresponder aos comportamentos e resultados que lhes são prescritos, mas nem todas conseguem ser bem-sucedidas e, muitas vezes, apesar de seguidos fracassos, por força da lei, são obrigadas a continuar deparando-se continuamente com seu insucesso.

Na obra *O Castelo*, de Franz Kafka (2000), K., o herói, é um estranho. Por não pertencer a qualquer grupo, seja o das pessoas comuns, seja o dos seus governantes, sentia-se desajustado. Considerava que sua existência era devido a um erro burocrático qualquer, era sempre tratado como supérfluo e indesejado. Para o próprio K., tudo dependeria de ele tornar-se indistinguível, o mais rapidamente possível, isto é, ele buscava a assimilação completa, mas admitia que os governantes iriam, seguramente, obstruir o processo. Na sua busca por indistinção, demonstrava interesse apenas pelo que era comum a toda a humanidade e a que todos os homens têm o direito natural: casar-se, ter um lar, um trabalho e ser considerado membro de uma comunidade. Suas tentativas de tornar-se indistinguível foram sempre em vão; contudo, ele nunca deixou de tentar até morrer de exaustão. Hannah Arendt (2016) faz uma síntese:

Finalmente, ele vem a compreender que a realização de seus projetos, a realização de direitos humanos básicos – o direito ao trabalho, o direito a ser útil, o direito de fundar um lar e tornar-se um membro da sociedade – não são, de forma alguma, dependentes da completa assimilação ao meio social, de ser "indistinguível". A existência normal que ele deseja tornou-se algo excepcional, não mais a ser realizada por meio de métodos simples, naturais. Tudo o que é natural e normal na vida foi arrebatado das mãos dos homens pelo regime imperante no vilarejo, para tornar-se um presente vindo de fora – ou, como Kafka coloca, de "cima". Quer como destino, como bênção ou como maldição, é algo sombrio e misterioso, algo que um homem recebe, mas não cria, e que ele pode, portanto, observar, mas nunca penetrar. Consequentemente, a aspiração de K., longe de ser banal e óbvia, é, na verdade, excepcional e magnífica. Enquanto o vilarejo permanecer sob o controle do castelo, seus habitantes não podem ser nada além das vítimas passivas de seus respectivos "destinos"; não há lugar nele para qualquer homem de boa vontade que deseje determinar sua própria existência. A simples interrogação sobre o certo e o errado é vista como uma controvérsia impertinente; o caráter do regime, o poder do castelo, são coisas que não podem ser questionadas. Então, quando K., absolutamente indignado e ultrajado, explode com as palavras "Então é assim que são os oficiais", toda a vila treme como se algum segredo vital, se não mesmo todo o seu modelo de vida, tivesse sido subitamente traído (ARENDR, 2016, p. 519).

O Castelo pode representar muitas das nossas instituições contemporâneas, inclusive a escola, que difunde o mito do progresso interminável e, ao mesmo tempo, cerceia a possibilidade de progredir para a grande maioria de seus frequentadores. O destino de cada um desses frequentadores compulsórios já está traçado muito antes de começarem a habitar o castelo-escola. Na verdade, já antes de nascerem. Se se adequarem à padronização imposta, terão como prêmio a possibilidade de continuar frequentando-o, numa progressão infinita de mesmices. Se não se adequarem, serão continuamente forçados a fazê-lo diante da mesma progressão de mesmices. Nunca chegarão onde desejam, embora sejam sempre forçados a prosseguir. Uma corrida maluca: progressão interminável e futuro inatingível.

A instituição escolar é estruturada de modo a conter mecanismos de exclusão dos que não aderem, de modo satisfatório, ao que ela pretende como verdade. Há uma relação estreita entre escola e controle social da aprendizagem: “a situação de ensino implica uma complexa relação de poder”; a condução do ensino guarda importante relação com a condução das sociedades e dos grandes grupos (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 37). No caso da escola, abrem-se suas portas para todos, mudando-se apenas aspectos periféricos e superficiais dos modos de ensinar-aprender. Difunde-se a ideia de que a inclusão escolar depende apenas da boa vontade do professor e do seu modo de ensinar e de relacionar-se com os alunos. Ou seja, fomenta-se a ideologia da inclusão para que as instituições sociais se eternizem em seu modo excludente de operar. A escola inclui para que possa continuar excluindo. A exclusão de muitos legitima o sucesso de poucos.

A ideologia da inclusão difunde a ideia de que esse é um processo coletivo, algo que é apenas desencadeado no presente e dirige-se para o futuro. Ela é um dever e, com o passar do tempo, cada vez mais pessoas serão “inclusivas”, conforme costuma-se dizer. Contudo, conforme já apontado, ao tratá-la assim, admite-se que é a história que move os homens e atribui-lhes um papel cuja intencionalidade está fora deles (TUNES, 2007). Essa visão retira do homem o seu poder de agir e de responsabilizar-se por suas ações.

Os aspectos ideológicos das nossas práticas sociais de inclusão acabam, também, por fomentar uma ideia de universalização da inclusão, de tal modo que começa a se buscar incluir todos em tudo. Na superfície, essa ideia parece ser justa. Um exame cuidadoso evidencia, contudo, que a ela subjaz a premissa de que a liberdade individual tem primazia sobre a responsabilidade, fomentando um ideal de sujeito com um poder ilimitado, inclusive, o de agir sobre as vontades dos outros, conforme aponta Bartholo (2007):

Os desafios éticos contemporâneos referem-se a um contexto em que se afirmam duas grandes pretensões. De um lado, a de identificar o ato de conhecer com o empenho por ordenar uma totalidade como um sistema, fruto da captura conceitual da verdade, como só sabido por obra dos saberes do sujeito. E, de outro lado, a pretensão da liberdade do sujeito de justificar-se a si mesma, como uma espontaneidade inocente que se desdobra em poder de agir sobre as vontades de outros (p. 45).

Falar de limites é falar de ética. A liberdade autojustificada do sujeito impõe a requisição da presença do Outro apenas como objeto. Logo, ela contrapõe-se à responsabilidade pessoal e, portanto, não é eticamente verdadeira (BARTHOLO, 2007). “Quanto menos somos livres para decidir quem somos ou para viver como queremos, mais tentamos erigir uma fachada, esconder os fatos e representar papéis” (ARENDRT, 2016, p. 485). Se quisermos criar uma sociedade verdadeiramente inclusiva teremos que voltar os nossos olhos para os mecanismos de exclusão e agir sobre eles, pois que são inerentes à estrutura de grande parte das nossas instituições contemporâneas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, conforme o que se disse até aqui, atuar em prol da inclusão implica transformar os mecanismos estruturais da exclusão, presentes em nossas instituições sociais. No caso da escola, isso significa abolir o seu monopólio radical, eliminando a padronização de currículos e dos métodos de ensinar/aprender e o seu poder exclusivo de certificar aptidões. Em síntese, é preciso romper com o modelo único, adotando-se modos diversificados de ensinar e aprender. Isso significa reconhecer que a escola é uma instituição histórica e que, por isso mesmo, requer renovação constante: a escola precisa ser “reinventada” (ALVES E BATISTA, 2018).

#### REFERÊNCIAS

ALVES, J. M.; BAPTISTA, C. Da urgência da reinvenção da escola. **EDUCA - International Catholic Journal of Education**, v. 4, p. 127-143, 2018.

ARENDRT, H. **Escritos judaicos**. Tradução: Laura D. M. Mascaró; Luciana G. de Oliveira e Thiago Dias da Silva. Barueri, SP: Amarilys, 2016.

BARTHOLO, R. Alteridade e preconceito. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Orgs.). **Nos limites da ação - preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos, SP: EduFSCar, 2007.

BURSZTYN, M. Modernidade técnica e exclusão social. *In*: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Orgs.). **Nos limites da ação - preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos, SP: EduFSCar, 2007.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula. Uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOREL, S. **Vidas ao léu: uma etnografia da exclusão social**. 1998. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

IBÁÑEZ, T. **Por qué A? Fragmentos dispersos para um anarquismo sin dogmas**. Rubí, Barcelona: Antrophos Editorial, 2006.

ILLICH, I. **Celebração da consciência**. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

ILLICH, I. **La convivencialidad**. México: Joaquín Mortiz/Planeta, 1985.

ILLICH, I. **Educação e liberdade**. Tradução: Nelson Canabarro. São Paulo: Imaginário, 1990.

KAFKA, F. **O castelo**. Tradução: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

MARIN, P. Introdução. *In*: MARIN, P.; STANLEY, V.; MARIN, K. (Eds.). **Os limites da educação escolar**. Tradução: Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MUNDIM NETO, J. F. **A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos?** Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, 2017.

SOUZA, J. M. e. Limitações e dificuldades de ação e discurso em mentes juvenis escolarizadas. *In*: TUNES, E. (Org.). **Desafios da Educação para a Psicologia**. Curitiba: CVR, 2018.

TUNES, E. Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. *In*: TUNES, E.; BARTOLO, R. (Orgs.). **Nos limites da ação - preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos, SP: EduFSCar, 2007.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. *In*: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Elizabeth Tunes**

Graduada em Psicologia (1971). Mestre (1976) e Doutora (1981) em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (USP).

Contato: bethtunes@gmail.com