



EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA TODOS! e as diferenças?

Luciana Lopes Coelho/UFGD/FAED
André Soares Ferreira/UFGD/FAED

RESUMO:

Neste texto, os autores apresentam e discutem conceitos produzidos sobre a educação escolar, as diferenças e os sujeitos, problematizando a influência desses discursos nas propostas de currículos, finalidades e práticas para a educação. As análises são fundamentadas em pesquisa teórico-bibliográfica realizada com a orientação de estudos pós-críticos, que permitem modos alternativos de olhar para a educação, compreendendo-a como fenômeno histórico e social produtor de práticas discursivas que circunscrevem os sujeitos, os saberes em uma ordem estabelecida, invisibilizando as diferenças na relação com uma identidade requerida. Discutem a constituição do ideal de educação escolar para todas as pessoas e os discursos históricos e filosóficos sobre as finalidades da formação humana para a autonomia e cidadania. Também problematizam o conceito de diferença e os discursos que forjam e classificam as diferenças, com base no pensamento de Gilles Deleuze em diálogo com Michel Foucault. A educação escolar é posta em análise para confrontar os discursos que fundamentam os currículos, as práticas e produzem identidades com a possibilidade de invenção de novos e diferentes processos educativos para a formação humana.

Palavras-Chave: Educação. Discursos. Filosofia da diferença. Sujeitos.

ABSTRACT:

In this text, the authors present and discuss concepts produced about school education, differences and subjects, questioning the influence of these discourses on curriculum proposed, purposes and practices for education. The analyzes are based on theoretical-bibliographic research carried out with the guidance of post-critical studies, which allow alternative ways of looking at education, understanding it as a historical and social phenomenon that produces discursive practices that circumscribe the subjects, the knowledge in a established order, which defines and marks the differences in the relationship with a required identity. They discuss the constitution of the ideal of school education for all people, questioning the historical and philosophical discourses about the purposes of human formation for autonomy and citizenship. They also problematize the concept of difference



and the discourses that forge this difference, based on the thinking of Gilles Deleuze in dialogue with Michel Foucault. School education is analyzed in order to confront the discourses discourses that support its curriculum and practices, producing identities and differences.

Keywords: Education. Discourses. Philosophy of difference. Subjects.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir conceitos produzidos sobre a educação escolar, as diferenças e os sujeitos, problematizando a influência desses discursos nas propostas de currículos, finalidades e práticas para a educação. As análises apresentadas neste texto são fundamentadas em pesquisa teórico-bibliográfica realizada com a orientação de estudos pós-críticos. Esta perspectiva permite modos alternativos de olhar para a educação, compreendendo-a como fenômeno histórico e social produtor de práticas discursivas que circunscrevem os sujeitos, os saberes em uma ordem estabelecida, que define e marca as diferenças na relação com uma identidade requerida.

Partimos do pressuposto que a educação é uma realidade humana, não há sujeito que escape à educação (BRANDÃO, 1981), pois somos seres inacabados e em processo constante de desenvolvimento. O processo educacional e o seu potencial de incluir socialmente os sujeitos passou a ocupar lugar de destaque nas sociedades contemporâneas, e adquiriu *status* de direito fundamental, sobretudo após as transformações históricas e sociais decorrentes da modernidade.

As instituições sociais foram criadas com o objetivo de organizarem a vida em sociedade e, por meio de práticas específicas de ação e/ou vivência, satisfazem determinadas necessidades sociais, entre elas o convívio. No bojo dessas instituições está a escola, que empreende ações pensadas por sujeitos para a formação de outros sujeitos, todos diferentes. A educação escolar tornou-se um valor e um direito, mas, questiona-se os efeitos da mesma para todos os sujeitos que a vivenciam. Poderiam as



instituições escolares, com suas estruturas e práticas padronizadas, serem também instrumentos de apagamento e silenciamento das diferenças?

Discute-se em um primeiro momento a constituição do ideal de educação escolar para todas as pessoas, problematizando os discursos históricos e filosóficos sobre as finalidades da formação humana para a autonomia e cidadania. Em seguida, parte-se para a discussão do conceito de diferença e dos discursos que forjam essa diferença, com base no pensamento de Gilles Deleuze em diálogo com Michel Foucault. A educação escolar é posta em análise para confrontar os discursos que fundamentam os currículos e práticas e produzem identidades e diferenças.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO HUMANA

A partir do século XVIII, conhecido como o século das luzes, houve uma grande efervescência intelectual marcada pela produção de grandes pensadores da escola iluminista. Esse período marcou também transformações econômicas, sociais e políticas, dado o advento do Estado moderno, e neste contexto, “fortalecia-se a tendência liberal e laica, em que se buscavam novos caminhos para a aprendizagem e a autonomia do educando” (ARANHA, 2006, p.171). No bojo da efervescência iluminista, surgiram novas instituições sociais, entre elas a escola, que se estabeleceu como a instituição garantidora do direito à educação para todas as pessoas (CURY; FERREIRA, 2010).

No Brasil, a educação como direito de todas as pessoas que eram consideradas cidadãs figurou a partir da Constituição Imperial de 1824. A Constituição de 1891, primeira constituição da República, delegou aos entes federados a responsabilidade em organizar a educação escolar. No decorrer do século XX, após a consolidação do Estado Moderno e dos valores iluministas, no Brasil, a educação é reafirmada como direito nas Constituições de 1932, 1946 e 1967. Tal perspectiva estava em consonância com a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que prevê expressamente em seu



Artigo 26 que todas as pessoas têm direito à instrução, obrigatória e gratuita nos graus elementares e fundamentais.

Com a Constituição de 1988 (conhecida como Constituição Cidadã) a educação escolar passa a ser considerada como um direito de todas as pessoas e possui o objetivo de formar cidadãos. O direito à educação adquire caráter público e subjetivo, e o Estado figura como responsável em garanti-lo. Dessa forma, a escolarização é desenhada como teleológica, pois entende-se que seria um meio eficaz para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Entende-se que por meio do acesso de todas as pessoas à escola o direito à educação estaria garantido, pois, a educação escolar é um meio eficaz para a formação cidadã e para o pleno desenvolvimento das pessoas. Por conseguinte, sem o acesso à escola, a formação cidadã e plena da pessoa ficaria prejudicada.

O dispositivo constitucional se alinha à concepção de educação como formação humana. Essa concepção, construída historicamente, compreende a formação como um processo de humanização do ser que não nasce pronto. Por essa razão, esse sujeito tem a necessidade de cuidado e de desenvolvimento dos aspectos que o humaniza. De acordo com Severino (2006, p. 621) “a formação é processo do *dever* humano como humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa”. O verbo formar no processo educacional indica a ação sobre o sujeito, mas que, ao mesmo tempo, exige que o próprio sujeito seja responsável pela ação formativa. O autor analisa que a ideia de formação busca um modo de ser “que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo” (SEVERINO, 2006, p. 621). Nessa perspectiva, a educação institucional e instrucional é um investimento formativo do humano.

No entanto, é preciso indagar como a educação escolar pode atingir todas as pessoas e garantir que tenham acesso a um processo formativo pleno para a autonomia e a cidadania. Na perspectiva de Cury (2002, p. 17), a cidadania se constitui em “um ato pelo qual se dá a todos o conhecimento da legislação em termos de direitos, deveres, obrigações e proibições, além do funcionamento organizacional de uma sociedade”. No



entanto, pensar em cidadania também exige pensar na participação política, na autonomia de pensamento, na liberdade individual e de escolha, dentre outras. Dessa forma, o conceito de cidadania é polissêmico, compreendido de diferentes maneiras a depender de diferentes grupos e sociedades. Por exemplo, de acordo com Gallo e Aspis (2010) em uma sociedade que se organiza em torno do mercado, o cidadão é, antes de qualquer coisa, o consumidor, sendo os direitos do cidadão os direitos do consumidor. Logo, a formação pautada pelo mercado terá o objetivo de capacitar pessoas para atender as demandas desse mercado.

A formação humana para a cidadania, inscrita na tradição ocidental grega, implica numa formação de sujeitos para participar das decisões políticas da sociedade. Essa última determina a característica da formação, uma vez que, o que seria bom para a sociedade, também o seria para o cidadão. Na sociedade grega, a cidadania vinculada à participação política gerou uma preocupação com a formação adequada e isonômica para os potenciais futuros representantes do povo. Naquela sociedade, qualquer cidadão poderia ser escolhido para ser um representante, logo, precisava estar preparado para exercer seu papel (GALLO; ASPIS, 2010).

Embora o ideal de formação humana para a cidadania esteja atrelado à educação desde a Grécia antiga, é com a modernidade que a instituição escolar irá assumir essa responsabilidade. Na modernidade a escola torna-se uma instituição organizada, de responsabilidade do Estado com a finalidade de formar cidadãos. De acordo com Cambi, a partir dos séculos XVII e XVIII delega-se à educação

a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais). (Cambi, 1999 p. 326)

Para além da formação individual para autonomia e cidadania, a instituição escolar passa a ocupar um lugar central na organização social, e torna-se responsável pela socialização do indivíduo. A escola, no decorrer dos séculos XIX e XX, adquiriu a função de formar sujeitos para uma sociedade que possui comportamentos



homogêneos e funcionais. A finalidade coletiva da escola está na reprodução e manutenção desses saberes e comportamentos sociais (CAMBI, 1999).

Nesse sentido, podemos compreender que a educação escolar assumiu no decorrer da história o papel de normalização dos sujeitos, e por meio de práticas disciplinares invisibiliza diferenças em prol da adequação de todas as pessoas à sociedade. A perspectiva da escola como espaço de conformação dos sujeitos a uma sociedade idealizada tem respaldo discursivo e representativo na tradição iluminista. Kant, no livro “Sobre a pedagogia” (1996), definiu educação como ação de cuidar, disciplinar e instruir. O filósofo prussiano dá ênfase ao aspecto da disciplina e da instrução no processo educativo, pois, para ele, ambas favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual. O sujeito intelectualmente autônomo seria aquele que desenvolve sua racionalidade com objetivo de conduzir suas ações, pensamentos e escolhas sem constrangimento exterior. Ocorre que, ao independentizar-se e adquirir a racionalidade requerida socialmente, esse sujeito apreende uma racionalidade específica da sociedade em seu entorno.

Para o filósofo, a escola deve formar sujeitos racionais, contidos e capazes de se autoconduzirem. Nessa lógica, o sujeito é corresponsável por sua saída de uma suposta condição de menoridade intelectual e por isso precisa possuir duas condições básicas: discriminar ações de obediência daquelas da racionalidade e distinguir entre o uso privado e público da razão. Se o sujeito não consegue pensar racionalmente, ele precisa de um outro que o auxilie a fazê-lo. Os considerados incapazes de racionalidade e autocondução, para ele as “crianças, jovens, deficientes e loucos”, devem ser instruídos e conduzidos à racionalidade. Os dois primeiros, se bem conduzidos, teriam condições de atingir a maioria enquanto os “loucos e deficientes”, devido a uma suposta irracionalidade, sempre estariam sob suspeita e constante vigilância (LOPES; FABRIS, 2016, p.35).

Para distinguir entre o uso privado e o público da razão, que é a segunda condição para a maioria intelectual, o sujeito necessita pensar o bem comum — ato indispensável na ação cidadã —, e isso se dá a partir da subjugação à lei, à regra e à



disciplina. Nessa lógica, as instituições devem ensinar o indivíduo a tomar decisões, conquistar independência e conseguir se autoconduzir. As crianças e jovens, com direito e dever de estarem e permanecerem desde cedo na escola, tornam-se alvos das ações regulatórias da sociedade na instituição escolar, que é representante do Estado. Essas ações podem ser de controle, disciplinamento dos indivíduos e de correção do seu corpo. Isso fez da escola um produtivo campo de intervenção sobre os sujeitos escolares (LOPES; FABRIS, 2016, p. 37).

Assim, o desenvolvimento da razão se tornou o alvo a ser alcançado e passou a ocupar lugar de primazia nas instituições escolares. A premissa da razão universal de Kant considera que todas as pessoas partem do mesmo ponto e podem chegar a um ideal de sujeito racional. Essa ideia não considera as diferenças dos sujeitos, sejam elas corporais, intelectuais, culturais, sociais, etc. A educação escolar, realizada em instituições fundadas nos ideais iluministas de autonomia e emancipação dos sujeitos, age por meio do ensino (instrução) e da autorregulação (disciplina) como estratégias de normalização dos sujeitos (FOUCAULT, 2013). Nesse contexto, ela atua sobre os corpos, racionalidades e culturas distintas, conformando-os à sociedade.

As pessoas que não se adequam à lógica escolar, são excluídas de várias formas, no interior das escolas e na sociedade. Evidência disso é o grande número de pessoas que não têm acesso à educação escolar, que fracassam antes de completar sua formação básica ou que estão incluídas no cotidiano escolar, mas sem participar e aprender, pois não têm acesso a materiais e serviços adequados. Para alguns sujeitos, algumas diferenças evidenciadas na relação com outros sujeitos são apontadas como a causa do fracasso e da não adequação à escola. Dessa forma, mesmo sem evidenciar a intencionalidade, os discursos escolares marcam negativamente algumas diferenças e produzem outras diferenças, como as socioeconômicas. Compreender quem são os sujeitos e pensar sobre as diferenças se torna fundamental para a construção de uma educação escolar mais diversa e inclusiva, que potencialize a formação humana.

AS DIFERENÇAS E OS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR



A corrente de pensamento pós-crítica, incluindo os trabalhos de autores como Giles Deleuze e Michel Foucault, redescobriu Nietzsche e expôs novamente a ferida causada no ideal iluminista, do sujeito autônomo e consciente. Esses autores com seus escritos causaram um ruído no discurso vigente que se fundamentava epistemologicamente na ideia de que os sujeitos seriam capazes de alcançar a verdade por meio da razão. Essa premissa foi considerada um problema para as ciências humanas, principalmente para o campo da epistemologia do conhecimento. Tradicionalmente, conhecer é acessar a verdade, perspectiva baseada nos princípios lógicos de identidade, não-contradição e terceiro excluído, propostos por Aristóteles. Nessa lógica, a diferença é um problema, pois ela seria a contradição que se opõe à norma, àquilo que é e existe de forma idêntica e coerente.

O discurso sobre a identidade, que se estabelece com o estagirita, é inaugurado na tradição do pensamento ocidental pelos pré-socráticos. Na busca grega por estabelecer a origem e transformação das coisas, Parmênides e Heráclito destacam-se. De acordo com Reale (1990), Heráclito compreende o mundo como um constante *devenir*, logo, a mudança é o real e a permanência é ilusória. Por isso, embora nossa experiência perceba o mundo como algo estável e perene, a consciência sabe que nada permanece, logo a realidade é contradição.

Em contrapartida, Reale (1990) explica que, para Parmênides, a realidade é sempre idêntica e imutável, sem contradições. Logo, para ele, podemos conhecer a realidade por meio da razão, pois ambas não se alteram. A perspectiva parmediana influenciou mais a filosofia grega do que a de Heráclito, pois defende que o intelecto pode alcançar a essência das coisas uma vez que essas não mudam.

Platão desenvolverá seu pensamento nesse sentido, e, ainda de acordo com o historiador da filosofia Reale (1990), o filósofo defende a razão como a única capaz de alcançar a essência, logo a verdade das coisas. Na análise do comentador, Platão definiu a identidade como um atributo das coisas que possuem semelhança entre si. Assim, seria fácil distinguir a diferença: o que se assemelha seria a boa cópia e o que destoa seria a má cópia da identidade existente num mundo ideal.



No entanto, Deleuze (1976), ao analisar o pensamento de Nietzsche, afirma que este questionou radicalmente a tradição ocidental e defendeu o retorno aos pré-socráticos, pois o *devenir* havia sido esquecido. Assim, o filósofo pôs em prática um pensamento que afirma a diferença. Nesse caminho, Nietzsche cunhou dois conceitos fundamentais: a vontade de potência e o eterno retorno. A vontade de potência na perspectiva deleuziana seria uma força que impulsiona a diferença, ou seja, uma vontade afirmativa (e não negativa) dotada de sua singularidade. Já o eterno retorno seria um questionamento sobre a ordem das coisas, evidenciando que as contradições (por exemplo, o bem e o mal) são parte de uma múltipla, mas única realidade. Em cada ação, devemos julgar se queremos fazer aquilo novamente, ou seja, fazer aquilo que se deseja fazer infinitamente (DELEUZE, 1976).

Deleuze (1976) contribui com a crítica que Nietzsche iniciou ao colocar sob suspeita as bases epistemológicas que fundamentam a ideia de sujeito cognoscente. Ele apresenta e discute as três teses do pensamento ocidental que fixaram o ideal identitário, autônomo e racional. A primeira seria o sujeito cognoscente kantiano e cartesiano, que busca o verdadeiro, e, através do pensamento, ele pode formalmente alcançar a verdade, pois é dotado de uma razão específica e universal. A segunda tese é a de que forças estranhas nos desviam do verdadeiro (forças provenientes da dimensão sensível do corpo, como as emoções e sentimentos) e marcam a disputa entre razão e emoção, desqualificando a importância dos afetos como potência de ação. Quando somos desviados desse modelo ideal de sujeito, o sujeito da razão, devemos encontrar formas de nos voltarmos para ele. O que só conseguiríamos pela utilização do que seria a terceira tese dessa tradição, que é a utilização de um método que nos leve a pensar e alcançar a verdade universal (método cartesiano).

Se pensarmos nas bases epistemológicas da educação escolar e suas práticas, podemos perceber a influência dessa teoria representacional, que construiu estratégias de ensino com o objetivo de levar os sujeitos à razão e não se desviar dela. E cada vez mais os afetos são anulados no cotidiano escolar em prol de uma formação

racionalizada, o que força os sujeitos diferentes a se adequarem à escola enquanto essa não se abre às diferentes necessidades e potencialidades do ser humano.

Para Machado (2014), a premissa de Deleuze é a de que o ato de pensar não nos leva ao conhecimento da verdade, mas é um ato de criação de novas ideias permeadas pelo afeto. É no encontro com intercessores (outros indivíduos, ideias, culturas) que somos afetados naquilo que já conhecemos e então produzimos o novo, o diferente. Assim, o filósofo investe numa proposta de pensamento sem imagem, liberto dos pressupostos e fundamentos apriorísticos. Essa proposta permite pensar de outras formas, à medida que se deixa afetar, como deveria acontecer no ambiente escolar. Guiar o pensamento a partir de afetos se torna fundamental para a educação escolar, pois no seu cotidiano encontram-se diferentes sujeitos que devem estar abertos para o encontro e a construção de uma educação que valorize as diferenças.

Apesar da tradição filosófica fundamentar-se nos ideais de universalidade, unidade e identidade, os teóricos pós-críticos iniciam um desafio de pensar a diferença. O pensamento moderno nos levou a tomar como ponto de partida a identidade como regra, ou seja, o outro em relação ao mesmo. Quando derivamos a diferença de uma identidade, nós falamos, nomeamos, explicamos o outro, sempre em relação a essa suposta identidade. Como se a diferença não existisse em si mesma, mas sempre em relação a alguma coisa ou alguém.

Para Deleuze (2000) os indivíduos são semelhantes, mas não idênticos. Valorizar a diferença permeada por afetos permite produzir singularidades múltiplas, enquanto negá-la limita o potencial dos sujeitos. O ser humano tem uma potência para diferenciar-se em todos os aspectos, e isso transgride tanto a lei moral como a lei da natureza (DELEUZE, 2000). O filósofo propõe desvincular o pensamento da generalização e deixar-se afetar pelas diferenças, para que se possa pensar em coisas novas.

Interessante observar que Deleuze recorre a obra “Tratado da natureza humana” de Hume para trazer a noção de repetição e experiência, que considera a repetição não como algo que permite retornar o mesmo e nada muda, nada descobre,



nada produz, mas para considerar que ela “muda alguma coisa no espírito/mente que a contempla” (DELEUZE, 2000, p.76). Para ele, essa noção é fundamental para compreendermos que o encontro com a repetição nos afeta, e é aí que está a diferença. Ou seja, no cotidiano escolar, a repetição dos currículos, atividades e estratégias de ensino não pode ser usada como argumento para afirmar que nada muda. Cada sujeito, cada aula, cada experiência afeta e impulsiona (ou deveria impulsionar) a escola a produzir sempre novos currículos e práticas.

Ainda, para o autor, a mudança é consequência da produção de novas impressões suscitadas no espírito/mente do sujeito, que podem ser aceitas ou não, abrindo possibilidade para criação da consciência da mudança. Basta contemplar ou imaginar para que algo novo (a diferença) seja transvazado na experiência, pois, contemplar já é questionar. Cada vez que contemplamos, questionamos e convivemos com um afeto e experiência já estamos produzindo a diferença (MACHADO, 2014). Ou seja, a humanidade segue seu futuro através de transvasamentos das diferenças, e não das semelhanças.

Cada diferença estará abrindo um novo domínio. Por essa razão, cuidamos ao definir um sujeito ou objeto, ou para enquadrá-lo em uma identidade supostamente essencial, pois cada sujeito tem uma potência de se diferenciar dentro de um campo, de um grupo. Nesse sentido, Machado argumenta que a filosofia de Deleuze nos orienta a olhar para a diferença que extravasa em cada sujeito, em cada grupo, em cada caso (MACHADO, 2014). Para compreendermos os sujeitos, devemos questionar quais os campos e quais os signos são mobilizados em cada pessoa. Ele nos mostra a necessidade de criar uma cartografia de cada sujeito, que vai se diferenciar da cartografia de outros sujeitos, pois sempre há um mundo conectado a uma singularidade. São mundos nos quais pulsam diferenças e diferentes articulações das diferenças. Assim, a análise é infinita devido ao eterno retorno das diferenças.

Pensar a educação escolar requer considerar as diferenças dos sujeitos e das práticas cotidianas que extravasam nas experiências que nos afetam. A perspectiva inclusiva adotada pelas escolas circunscreve os sujeitos a um conjunto de práticas e



saberes que muitas vezes não considera as diferentes potencialidades dos sujeitos e suas capacidades de diferenciarem-se no que diz respeito às culturas, línguas, corpos etc. Corpos diferentes que, bem sabemos, se constituíram em uma relação de poder/saber no interior de sociedades que os definiram e os tentam reabilitar.

Os sujeitos se constituem e são constituídos dentro de tramas discursivas ao longo da sua história. Eles constroem saberes sobre si mesmos e sobre os objetos de que falam, ou como explica Foucault (1995), as verdades são produzidas num jogo de correlação de forças. Elas devem ser situadas historicamente, uma vez que diferentes épocas históricas possuem epistemes próprias e produzem diversificadas formas de verdade que circulam no interior das sociedades. As sociedades, com suas diferentes culturas, são dirigidas por poderosas ordens discursivas que definem os sujeitos, as verdades e o que deve ser dito e o que não deve ser dito (FOUCAULT, 1999).

No texto “As palavras e as coisas”, Michel Foucault (2000) define redes discursivas como regimes de verdade que já estão presentes e são partilhadas por comunidades linguísticas. O filósofo se preocupou com a política do verdadeiro, processo pelo qual determinados discursos vêm a ser considerados verdadeiros pela sociedade, que os aceita, autoriza e os faz circular (FOUCAULT, 2000, p.23). Nesse sentido, Veiga-Neto nos ajuda a compreender que, quando analisamos a escola, os currículos, a pedagogia, a didática, a função da escola, os papéis dos professores e das professoras,

não estamos falando sobre ‘coisas’ que já estavam simplesmente aí, à espera daquilo que temos a dizer sobre elas. O que estamos fazendo é entrando numa rede discursiva precedente que, antes, já as havia colocado no mundo na medida em que havia atribuído determinados sentidos a ela. (VEIGA-NETO, 2007, p.43)

Nessa perspectiva, a educação escolar possui discursos e práticas que precedem os sujeitos e imprimem na sua formação objetivos já antes definidos e historicamente reproduzidos, tais como os ideais de sujeitos racionais e de cidadãos autônomos. Uma vez que esses regimes de verdade já estão presentes nas instituições escolares, nos materiais e práticas, cabe aos sujeitos se conformarem a esses discursos sobre eles e sobre os saberes e práticas ali estabelecidos. Essa realidade se constrói

dentro de tramas discursivas, pois não existe *a priori*, ela se constitui nos discursos que circulam nas escolas. O sujeito então se torna um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, das relações de poder-saber (FOUCAULT, 2012, p. 56).

Por isso, toda teorização que existe sobre a escola, sobre a educação e sobre a inclusão escolar é um conjunto de discursos, de saberes, que, ao mesmo tempo que explica como estas coisas funcionam e o que são, também fabrica identidades e anulam diferenças. Como exemplo, a divisão do público-alvo da educação especial em categorias universalizantes, tais como a dos estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Embora esse agrupamento seja necessário e importante no que diz respeito às lutas políticas para garantia de direitos, não implica que uma única teorização sobre essa categoria e estratégias padronizadas darão conta da diversidade dentro desse grupo. Assim como acontece na Educação Básica em modalidades como a da Educação Indígena e a da Educação Bilíngue para estudantes surdos; elas não podem limitar os recursos, línguas, saberes, uma vez que os sujeitos são diversos e exigem diferentes estratégias e saberes, a depender da sua região, língua e cultura.

A problemática da invisibilização das diferenças agrava-se com a recente implementação, em curso desde 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento normativo que define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Ela orienta as decisões pedagógicas para o desenvolvimento de competências com relação ao que se deve saber (exemplificado pelos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e do que se deve saber fazer (exemplificado pela mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Defende-se com o documento a garantia de um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, bem como seu desenvolvimento integral por meio de dez competências gerais para a Educação Básica. Essas aptidões exigidas dos



estudantes são complexas, e por essa razão o documento defende que as instituições escolares devem oferecer uma formação integral aos chamados sujeitos singulares e diversos, com vistas ao desenvolvimento humano global da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. No texto da BNCC (BRASIL, 2018), a escola é reafirmada como espaço de aprendizagem e da promoção de uma “democracia inclusiva” com respeito às diferenças e diversidades. Cabe observar que, contraditoriamente, temas caros à chamada educação para todos, numa perspectiva inclusiva, tais como diferenças de gênero, de raças, etnias, não foram contemplados no texto da BNCC.

Segundo esse documento, as desigualdades educacionais foram naturalizadas no decorrer da história do Brasil, através do não acesso à escola, a não permanência e as especificidades de aprendizagem não atendidas, principalmente de grupos de estudantes negros, indígenas, com deficiências e em situação de vulnerabilidade social. No entanto, questiona-se a intencionalidade das propostas de superação dessas desigualdades de aprendizagem quando o texto estabelece um currículo universal que apenas indica competências e habilidades gerais, e delega aos sistemas ou redes de ensino a autonomia na proposição de currículos complementares para atender às demandas de aprendizagens em cada etapa da Educação Básica.

Como exemplo, no caso da Educação Escolar Indígena, a BNCC (BRASIL, 2018) recomenda o respeito às culturas tradicionais, à perspectiva intercultural, às cosmologias, aos valores e princípios pedagógicos próprios, às línguas indígenas e o ensino delas como primeira língua. No entanto, os currículos, conteúdos e línguas próprias dessas comunidades não são considerados nas avaliações de larga escala, nacionais e regionais. As práticas pedagógicas diferenciadas, que utilizam a língua da comunidade, muitas vezes não são valorizadas devido a pressões por resultados nas avaliações. As escolas com essas características vêm há muito tempo recebendo baixas notas em avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), justamente porque suas especificidades culturais e linguísticas não são consideradas nesses processos avaliativos. Eles focam sua atenção em conteúdos constituintes de um sistema escolar padronizado - que elege tempo, saberes e competências com base em

uma maioria de estudantes urbanos brasileiros, também agrupados em uma identidade generalizante e considerados socioculturalmente idênticos (COELHO, 2019).

O princípio da identidade, estabelecido na tradição filosófica ocidental e criticado por Deleuze, parece influenciar a construção de currículos ainda hoje. A BNCC tem por pressuposto que estudantes de diferentes regiões e de diferentes posições sociais e culturais podem desenvolver competências e habilidades da mesma forma, ou seja, concebe-se que as escolas e os sujeitos da educação são iguais e partilham das mesmas experiências de mundo. Os grupos historicamente excluídos da escola ou excluídos das práticas dentro delas podem continuar tendo seu direito à uma formação humana negligenciado. Os saberes previstos na BNCC não consideram as diferenças e desvalorizam outros saberes que seriam fundamentais aos estudantes de contextos diferenciados, seja por utilizar uma língua ou se identificar com uma cultura diferente da idealmente estabelecida.

Para o ensino fundamental, há uma proposta de competências essenciais para todos os estudantes brasileiros. Já para o ensino médio, os currículos são compostos pela formação geral básica articulada aos itinerários formativos, que serão indissociáveis (BRASIL, 2018). Os itinerários formativos seriam estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitariam “opções de escolha aos estudantes”, uma vez que na proposta eles podem ser estruturados com foco em uma única área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018, p. 477).

A priori, a BNCC propõe a oferta de diferentes possibilidades de formação e que os estudantes teriam a opção de escolha individual entre elas. No entanto, as trajetórias serão definidas pelas condições de oferta dos sistemas, como ficou estabelecido na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Será muito difícil os estados e municípios oferecerem todos os itinerários formativos, inviabilizando a possibilidade da escolha e deixando os estudantes restritos às possibilidades de oferta das escolas.



Assim, a chamada “flexibilização” representa uma restrição na formação dos jovens, uma vez que ela está voltada para um tipo específico de formação - quase sempre submetida à ordem da economia local. Portanto, a defendida formação integral do estudante está relacionada mais à inserção produtiva das novas gerações do que à formação humana (ANPED, 2018). O discurso que sustenta a implementação da BNCC em itinerários formativos para o Ensino Médio, e que tende a tornar-se hegemônico, parece não levar em conta a realidade e as potencialidades dos diferentes estudantes. Ao delegar a responsabilidade de escolha do itinerário ao estudante, a escola e conseqüentemente o estado reproduzem um discurso meritocrático e tecnicista, impondo a esse sujeito uma escolha profissional cada vez mais cedo. Como já analisamos com Foucault (1999), os regimes de verdade influenciam os sujeitos e as propostas de formação, sempre dentro de uma ordem discursiva vigente. Formações essas que não partem do afeto causado por diferentes realidades e diferentes sujeitos a quem a educação é destinada.

Assim, a BNCC não contribui para a democratização de conhecimentos, de experiências e de visibilidade de realidades outras na educação escolar. Como analisado pela ANPED (2018, p. 5),

[...] nada parece mais distante da perspectiva de pluralidade e diversidade que uma escola que defina pragmaticamente que a inserção no mundo do trabalho exige apenas os conhecimentos das linguagens de português e matemática e toda a complexidade do conhecimento social, político, estético e artístico produzido até aqui seja parcelarizado em trajetórias desiguais à escolha dos sistemas de ensino.

A educação escolar foi e ainda é um espaço privilegiado de seleção de saberes, que implicam na constituição de identidades, negligenciando culturas e línguas e outros saberes não hegemônicos. O currículo e as práticas escolares, assim como os manuais e livros, descrevem, nomeiam, relatam, ensinam desde uma posição localizada em um espaço e em um tempo, permeados pelas relações de poder e discursos que visam a normalização e o silenciamento das diferenças. É preciso considerar que a educação se dá na repetição (mesmo currículo, práticas pedagógicas semelhantes, etc.), mas também devemos questionar como esses códigos, palavras, línguas, são utilizadas para



constituir a realidade e significá-la. Afinal, a repetição na educação não deve ser entendida como o mesmo, mas abertura para a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola constituiu-se como instituição garantidora do direito à educação para todos. Ela se estabeleceu como lugar privilegiado para formar todos os sujeitos, adequando-os aos valores estabelecidos por determinada sociedade. As instituições escolares se desenvolveram numa lógica moderna que valoriza a racionalidade e saberes planejados. Essa lógica fez da escola um espaço privilegiado de constituição e repetição de saberes, identidades, culturas e línguas; espaço onde as diferenças dos sujeitos sucumbem ao ideal exigido pela sociedade.

Entendemos, com base na filosofia pós-crítica, que os sujeitos e os saberes são produzidos nas e pelas relações históricas e discursivas. As diferenças, embora também frutos da ordem discursiva, são definidas e marcadas sempre em relação a uma suposta identidade. As que destoam do ideal de sujeito racional e socialmente aceito são excluídas ou invisibilizadas nos processos educativos homogeneizadores. No entanto, para Deleuze, as diferenças extravasam a cada novo indivíduo, novo pensamento, novas interpretações, e podemos relacionar também com diferentes corpos, culturas e linguagens que convivem na escola. Essas diferenças devem ser valorizadas nos currículos, nas práticas, inclusive nos processos de avaliação e nos materiais escolares.

A educação escolar, que visa atender a todas as pessoas, deve se constituir como um espaço que permite afetar-se pelas diferenças, sejam elas de corpos, de culturas, condições socioeconômicas ou linguísticas. Contudo, as proposições de currículos com base em competências gerais e itinerários formativos diferenciados para os estudantes da Educação Básica evidenciam que não se tem considerado as diferenças de acesso, participação e também os interesses dos estudantes brasileiros. Além disso, o discurso da formação humana para todos é retórico, uma vez que a educação é determinada por ordens discursivas hegemônicas, que imprimem um perfil de sujeito com racionalidade e habilidades específicas.

Na área da educação escolar circulam discursos que circunscrevem os sujeitos e saberes em uma ordem estabelecida, mas não sem disputas, pois nada é apenas político, tudo é politizável. Os currículos e as avaliações em larga escala, que não consideram as diferentes línguas, culturas e modos de ser dos sujeitos, aliados a uma rigidez dos planejamentos e da gestão escolar, estão servindo para classificar sujeitos e excluí-los dentro de um processo educativo concebido para todas as pessoas.

O desafio reside em encontrar formas de potencializar as ações educativas que causem abalos, fissuras e abram brechas capazes de criar novas e diferentes possibilidades de educação escolar. Dessa forma, urge pensarmos a educação a partir de múltiplas perspectivas, visto que, ela se destina a diferentes sujeitos que requerem currículos, estratégias e práticas adequadas às suas necessidades.

Conclui-se que o discurso de educação para todos não deve se pautar apenas no ingresso de estudantes nas instituições educativas, visto que, as estruturas dessas instituições, os currículos, as práticas não têm contemplado as diferenças que se manifestam nos múltiplos cotidianos escolares. A escola, ao permitir-se afetar por corpos, saberes, culturas e línguas diferentes, e dar visibilidade a essas e outras diferenças, possibilitará a invenção de novas e diferentes formas de formação humana.

REFERÊNCIAS

ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate.** 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em 23 de setembro de 2022.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: FEU, 1999.

COELHO, L. C. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. Dourados: FAED, 2019. Tese (Doutorado em Educação).

CURY, C.R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

FERREIRA, A. F. **A Filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais**. Dourados: UFGD, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MACHADO, R. Deleuze e a Filosofia. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO FILOSOFIA E LINGUAGEM DA UFAC. 2014. Rio Branco: **Seminário** [...]. Rio Branco: Pós Letras da UFAC, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ttmrtLORBA>.

REALE, G. **História da filosofia**: antiguidade e idade média. São Paulo: Paulus, 1990.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2006, v. 32, n. 3. [Acessado 1 Outubro 2022], pp. 619-634. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>>.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a. p. 35-48.