

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E CURRÍCULO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: das sociedades disciplinares às sociedades de controle

INCLUSION POLICIES AND CURRICULUM IN THE CONTEMPORARY CONTEXT: from the disciplinary societies to the control societies.

Terezinha Maria Schuchter¹

Fábio Luiz Alves de Amorim²

Resumo: Este ensaio objetiva discutir as transformações próprias das políticas neoliberais, no campo cultural e semântico, pelo fato de instituírem novas formas de ser, de estar e de se relacionar na sociedade. Observa que a efetivação de uma dada realidade se instaura primeiramente na ordem dos discursos, para depois se materializar com efeitos de verdade, produzindo, assim, formas de sujeição. Analisa a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle e suas implicações para as políticas curriculares, que têm sido conduzidas no sentido de efetivar um processo de standardização, e as políticas de inclusão de cunho universalista, que vêm sendo propaladas como uma necessidade, uma questão de direitos humanos. Sinaliza para as políticas de inclusão e para as políticas de currículo como dispositivos biopolíticos a serviço da segurança das populações que, ao se sentirem incluídas nos grupos e nos registros oficiais, se tornam alvos fáceis das ações do Estado. Infere que as implicações dessas políticas para a escola se evidenciam no ajuntamento de muitas existências tristes, tanto de alunos quanto de professores, no monologismo centrado no professor, na produção de várias doenças, nas paixões tristes, na nova tolerância que encobre os fascismos existentes. Com base nessas questões e sob a ótica da transição das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, discute as políticas inclusivas e as políticas curriculares como possibilidade de afirmação das singularidades e das diferenças na escola como vida, como acontecimento, como devir, como acaso.

Palavras-chave: Sociedades disciplinares. Sociedades de controle. Inclusão. Currículo.

Abstract: This article aims at discussing the transformations caused by the neoliberal policies, in the cultural and semantic fields, as they institute new ways to be and connect in society. It observes that the establishment of a reality begins in the discourse field, and then materializes as an effect of truth, producing, then, ways of subordination. It analyzes the passage from the disciplinary societies to the control societies and its implications to the curricular policies, that have been conducted in the sense of implementing a standardization process and the universalist policies of inclusion, which have been disseminated as a necessity, a matter of human rights. It points to the inclusion policies and the curriculum policies as being “biopolitical mechanisms” working towards the security of populations which, as they feel included in the official groups and records, become easy targets of State action. It infers that the implications of those policies to the schools are evident in the bunch of sad existences, from students to teachers, in the monologue centered at the teachers, in the production of many diseases, in the sad passions, in the new tolerance that hides the existing fascism. On the basis of those questions and under the approach of the transition from the disciplinary societies to the control societies, it discusses the inclusive policies and curricular policies as a way of assuring the singularities and differences at school as life, as occasion, as development, as random.

Keywords: Disciplinary societies. Control societies. Inclusion. Curriculum.

¹ Doutorado em Educação e Professora Titular pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: terezaschuchter@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2873-9830>.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Professor no curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Sá/ Vitória -ES. E-mail: fabioamorim36@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5681-4423>.

1 INTRODUÇÃO

Das muitas transformações próprias às políticas neoliberais, chamam a atenção, no contexto atual, as mudanças no campo cultural, semântico e simbólico, pelo fato de instituírem novas formas de ser, de estar e de se relacionar na sociedade. É a instalação de uma cultura que determina os comportamentos, os hábitos e a forma de se portar como indivíduo que vem criando novos processos e modos de subjetivações. É importante observar que uma dada realidade se efetiva primeiramente na ordem dos discursos, ou seja, consolida-se uma formação discursiva que posteriormente se materializa com efeitos de verdade, produzindo formas de sujeição.

A preconizada nova ordem, tão propalada a partir dos anos de 1970 e aqui, no Brasil, no início dos anos de 1990, nada mais foi do que um processo de busca de recolonização dos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos em primeiro plano, como também dos corpos, das mentes, das subjetividades. Tratava-se de impor um modo de vida apropriado aos ideários neoliberais, que se fundamenta na supervalorização da mercadoria e do capital. É a defesa intransigente do mercado.

Isso é novo? Não. Frederick Haecck, no livro *Caminhos da servidão*, em 1945, já defendia os pressupostos neoliberais, mas, naquele momento, suas ideias não tiveram eco suficiente, porque era período de pós-Segunda Guerra Mundial, com a economia de alguns países devastada e a ação do Estado era necessária para a recuperação econômica e garantia da retomada do sistema capitalista. Sucedeu-se, assim, a organização da sociedade e do sistema produtivo fundamentado nas premissas do *taylorismo-fordismo*. A solução encontrada foi o aumento da produção e a integração de grande contingente de pessoas na esfera econômica e social para permitir a volta do ciclo normal do capitalismo, que exigia um trabalhador treinado, adaptado às demandas do mercado e que cumprisse uma única função nesse sistema.

Diante de outra crise econômica em 1970, dentre as soluções buscadas, destacam-se as transformações políticas – ao invés de um Estado Nação, garantidor de políticas integracionistas, um Estado mínimo – um Estado com ações reduzidas no que tange ao campo social, tendo sua existência justificada como um ente regulador das relações políticas e econômicas, com intervenções tópicas e assistemáticas, no sentido de apenas garantir o fluxo permanente do capital. Isso produziu um efeito contrário às políticas de 1945 que perduraram até esse período – ao invés da integração, a exclusão social gerada pela diminuição e anulação de muitos direitos conquistados e garantidos.

Essa exclusão se agrava em frente às transformações econômicas também produzidas nesse contexto. No lugar da integração do maior número de trabalhadores possível no sistema produtivo, a diminuição dos postos de trabalho, advinda da tecnologização da indústria, da introdução de maquinários substitutivos da força humana de trabalho, da terceirização, da privatização e da mudança do perfil do trabalhador. No lugar de um trabalhador que desempenhava apenas uma função, um trabalhador polivalente, capaz de atuar em diferentes frentes, um trabalhador que pudesse se tornar empresário de si mesmo, empreendedor.

Dentre essas mudanças, o novo reside nesse modelo de trabalhador que é exigido. Não se trata mais de disciplinar, de tornar dócil o corpo e a mente, de tornar os trabalhadores uma massa amorfa e sem vida, mas de modular as diferenças pela gestão dos modos de vida. O problema do “novo” governo não é mais a normalização da heterogeneidade, mas sim a gestão das diferenças (LAZZARATO, 2011). O autor afirma: “[...] o anormal, o excluído, o marginal não são mais o outro ou o fora, mas diferenças que precisam ser governadas em conjunção com outras” (p. 77). E destaca que “[...] as diferenças, as minorias, os comportamentos desviantes, por vezes antagonistas, serão controlados em ‘bordas aceitáveis’ [ao invés de] lhes impor uma lei que diga não” (p. 77).

Passamos, então, das sociedades disciplinares para as sociedades de controle. Que implicações essa passagem teria para as políticas educacionais de uma forma geral e, especificamente, para as políticas de inclusão que vêm sendo propaladas como uma necessidade, uma questão de direitos humanos? E para as políticas curriculares? Essas são algumas questões que queremos discutir neste texto.

2 DAS SOCIEDADES DISCIPLINARES ÀS SOCIEDADES DE CONTROLE: o movimento das/nas relações de poder

O poder foi um tema central nas reflexões foucaultianas dedicadas a investigar “o como” do poder, buscando elucidar, por um lado, “[...] as regras do direito que delimitam formalmente o poder, [bem como] os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no. Um triângulo, portanto: poder, direito e verdade” (FOUCAULT, 1988, p. 179). Conforme o autor, era preciso estudar o poder “[...] a partir das técnicas e táticas de dominação” (p.186). Para isso, ele busca na teoria jurídico-política da soberania uma introdução – como ele mesmo afirma – ou problematizações em torno do poder.

Nesse sentido, Foucault (1988, p. 187) aponta que essa teoria desempenhou quatro papéis: constituiu-se como um “[...] mecanismo de poder efetivo, o da monarquia feudal”; serviu de instrumento “[...] para a construção de grandes monarquias administrativas”; atuou tanto para limitar (protestantes) como para reforçar o poder real (católicos); e procurou “[...] construir um modelo alternativo contra as monarquias administrativas, autoritárias ou absolutas, o das democracias parlamentares”. Este último papel foi desempenhado no período da Revolução Francesa. “O modo como o poder era exercido podia ser transcrito [...] nos termos da relação soberano-súdito” (p.187).

Mas, nos séculos XVII e XVIII, ocorre um fenômeno importante: o aparecimento, ou melhor, a invenção de uma nova mecânica de poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes, o que é absolutamente incompatível com as relações de soberania. Este novo mecanismo de poder apoia-se mais nos corpos e seus atos do que na terra e seus produtos [feudalismo]. É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância e não descontinuamente por meio de sistema de taxas e obrigações distribuídas no tempo; que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. Finalmente, ele se apoia no princípio, que representa uma nova economia do poder, segundo a qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina (FOUCAULT, 1988, p. 187-188).

Para Foucault (1988, p. 188), esse novo tipo de poder foi um instrumento “[...] fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente”, pois instituiu o poder disciplinar. Entretanto, a teoria da soberania se constituiu durante o século XVIII e persistiu ainda no século XIX “[...] como uma crítica contra a monarquia e todos os obstáculos capazes de se opor ao desenvolvimento da sociedade disciplinar” (p.188).

Foucault dedicou, então, parte de sua produção para pensar as formas de controle exercidas pelas sociedades disciplinares por meio de suas instituições, como famílias, escolas, hospitais, prisões e hospícios. O *panóptico* é a expressão mais exemplar dessa forma de sociedade. Sua arquitetura circular e em formato de torre permitia uma observação sistemática dos indivíduos a serem vigiados. O interessante é que, no topo dessa torre, poderia haver ou não um vigia. Aquele que estava submetido à vigilância nunca tinha certeza sobre isso – o que era suficiente para a submissão a um poder microfísico, ou seja, um sistema de poder fundamentado no controle dos corpos. Esse poder era material, encontrava-se localizado em um lugar. Como *panóptico*, temos “[...] a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício de poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir” (FOUCAULT, 2002, p. 173). Assim, o próprio Foucault (1988, p. 173) define:

O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema da disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizada, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos

séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo de sociedade disciplinar.

Reiterando essa cronologia, Lazzarato (2006, p. 73-74) aponta que o filósofo nos mostra que ao poder disciplinar se interpunha o poder biopolítico:

Foucault é absolutamente preciso a esse respeito: as técnicas disciplinares nascem no final do século XVII e as técnicas biopolíticas, cinquenta anos depois, já na segunda metade do século XVIII [...]. O biopoder é uma modalidade de ação que, como as disciplinas é endereçada a uma multiplicidade qualquer. As técnicas disciplinares transformam os corpos, ao passo que as tecnologias biopolíticas se dirigem a uma multiplicidade enquanto massa global, investida de processos coletivos específicos da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença. As técnicas disciplinares conhecem apenas o corpo, o indivíduo, enquanto o biopoder visa à população, ao homem enquanto espécie e, no limite [...], o homem enquanto mente. A biopolítica ‘instala os corpos no interior dos processos biológicos coletivos’.

Realizou-se dessa forma uma “generalização disciplinar” pela qual ocorre a multiplicação das instituições disciplinares, bem como a diferenciação e intensificação de seus papéis. Em um primeiro momento, cabia-lhes “fixar as populações inúteis ou agitadas” – os loucos, débeis, deficientes – bem como aumentar a “utilidade possível” desses indivíduos e outros; moralizar as condutas; modelar os comportamentos e fazer os corpos entrarem em uma engrenagem maquina (FOUCAULT, 2002, p. 173).

Outro elemento a ser observado é a “ramificação dos mecanismos disciplinares”, ou seja, a disciplina não se efetiva apenas em instituições fechadas. Os mecanismos disciplinares se “[...] decompõem em processos flexíveis de controle, que se pode transferir e adaptar” (FOUCAULT, 2002, p.174). Assim, para Foucault (2002, p. 177),

A ‘disciplina’ não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia.

Como já afirmado, a evolução da sociedade e de suas formas de controle está diretamente ligada ao desenvolvimento e às transformações do capitalismo. De acordo com Lazzarato (2006), o apogeu das técnicas disciplinares e as técnicas biopolíticas foi no período posterior à Segunda Guerra Mundial, o que coincide com a idealização e implementação do Estado Nação descrito que se consolidou por meio de políticas de planificação. Essas políticas de cunho estatal foram imprescindíveis naquele momento, no sentido de proporcionar a recuperação da economia de diversos países. Foram políticas uniformizantes que supunham “[...] a neutralização e o controle, em escala social, da lógica do acontecimento, da criação e da produção do novo” (LAZZARATO, 2006, p. 71).

Nesse tipo de sociedade, o poder era localizado e visava a instituir um padrão de comportamento repetitivo, por meio de dispositivos que buscavam aprisionar a multiplicidade, a potência de transformação, o devir, “[...] neutralizando a diferença e a repetição e sua potência de variação [...] subordinando-a à reprodução” (LAZZARATO, 2006, p. 69), ou seja, esse tipo de sociedade “[...] só consegue fazer passar à realidade um único mundo (p. 71)” e, dessa forma, tentam impedir que “[...] uma infinidade de outros mundos possíveis passem à realidade – bloqueiam e controlam o devir e a diferença” (p. 71).

A sociedade disciplinar se estendeu até o final do século XIX, momento em que outras técnicas de poder já estão sendo gestadas – técnicas que não se localizavam mais em um lugar específico, mas que se estendem para todos os espaços da vida pública. Nessa nova forma de poder,

[...] o problema não é mais o de aprisionar o fora e disciplinar as subjetividades quaisquer [...]. Como tanto o fora e a potência de proliferação da diferença rompem o regime de encerramento, essas forças podem apenas ser moduladas.

Não se trata, portanto, de discipliná-las em um espaço fechado, mas de modulá-las em um espaço aberto. O controle se superpõe, dessa maneira à disciplina [...]. O agenciamento da diferença e da repetição não pode mais ser neutralizado, e sim controlado (LAZZARATO, 2006, p. 72).

Esta sociedade nascente – a sociedade de controle ou de seguridade – se fundamenta em outro tipo de poder. É um poder que se sustenta nos aparatos da informação, da tecnologia, das redes de comunicação e de mecanismos virtuais. Três fenômenos caracterizam essa sociedade: a emergência da cooperação entre cérebros e seu funcionamento por fluxos e por redes; os dispositivos tecnológicos que agem a distância; e os processos de subjetivação e sujeição correspondentes (LAZZARATO, 2006). Para o autor, nessa sociedade, “[...] as relações de poder se expressam pela ação a distância de uma mente sobre a outra, pela capacidade de afetar e ser afetado dos cérebros, midiaticizada e enriquecida pela tecnologia” (p. 76).

Lazzarato (2011, p. 76) nos aponta que

[...] a governamentalidade neoliberal como uma política que nos fez sair da ‘sociedade disciplinar’. Ela nos conduz além das disciplinas, pois implementa políticas de governo das condutas que se exercem por meio da gestão diferencial das distâncias de situação, de rendimento, de estatuto, de formação, etc. [...]. Do ponto de vista de sua ‘modernidade’, o problema do governo ‘securitário’ não é mais aquele da normalização da heterogeneidade, mas sim o da gestão das diferenças.

A produção de subjetivação nas sociedades de controle constitui-se em um campo “[...] estratégico para o controle do processo de constituição do mundo social” (LAZZARATO, 2006, p. 76). São formas de controle gestadas em um neocapitalismo que “[...] atinge as raízes da existência. Ele faz mais que exigir submissão e obediência; ele molda e modula a subjetividade e a vida dos indivíduos” (LAZZARATO, 2014, p. 116).

Lazzarato (2011, p. 79) retoma o conceito de “monismo híbrido” (CERTEAU, 1995) e “pluralismo tolerado” (FOUCAULT, 2005) para descrever a otimização das desigualdades e a gestão diferencial das minorias como processo que “[...] transforma, reescreve, homogeneiza, totaliza conteúdos flexíveis em um esquadramento duro”. Segundo o autor, “[...] o esquadramento não é aquele do confinamento disciplinar, mas sim o da circulação das diferenças cuja singularidade foi neutralizada no espaço aberto das sociedades de segurança” (p. 79).

A normalização, a uniformização e o nivelamento dos modos de vida e de comportamento já não são mais exclusivamente o resultado da disciplina e confinamento [...], mas são antes o trabalho das tecnologias de poder ‘mais sutis, astutas e complexas’ [...]. Elas exprimem e organizam o ‘hedonismo de massa’ da sociedade de consumo, um poder aparentemente mais tolerante e mais aberto que, na realidade [...], é mais intolerante e mais destrutivo que o fascismo (LAZZARATO, 2014, p. 116).

Essa “nova tolerância” (LAZZARATO, 2014) transforma os modos de vida, instituindo novas formas de relações sociais. Como foi afirmado, são transformações no campo cultural garantidas pela mudança dos sentidos, dos discursos. A transformação do campo semântico não é apenas condição para o estabelecimento dessa hegemonia; é parte integral da transformação. Essas transformações se apoiam em uma série de estratégias: deslocamento das causas, culpabilização das vítimas do sistema social, despolarização e naturalização do social, apagamento da memória e da história (SILVA, 1996). Dessa forma, instala-se entre nós a cultura do individualismo, a banalização da vida, a supervalorização do capital e da mercadoria, a fragmentação dos serviços e dos indivíduos, a naturalização da exclusão, a perda da sensibilidade, entre outros. É o individualismo exacerbado em detrimento do coletivo. É o predomínio do econômico sobre todas as formas de vida e de organização social.

As políticas que vêm sendo implementadas e apregoadas como solução para a crise estão gerando um processo de degradação da vida. É um processo de individualização absoluta que se efetiva por meio de políticas “[...] que se adéquam aos novos processos de subjetivação. O governo das condutas é um conjunto de técnicas cujo objetivo é a neutralização e a despolítica da ‘política revolucionária’ construída entre o final do século XIX e o começo do século XX [...]” (LAZZARATO, 2011, p. 28 -29).

A “nova tolerância” – ou insensibilidade vem produzindo o desencantamento com a vida e tudo que ela produz de potência, alegria, afeto e compartilhamento. Trata-se de uma construção social baseada nas premissas do neoliberalismo.

Nesse sentido, é perceptível, em função dessa ordem, a naturalização de realidades que são verdadeiros paradoxos, como a concentração da riqueza de um lado e a extrema pobreza de outro, a naturalização da violência contra crianças, adolescentes, jovens, mulheres, negros, homossexuais – pobres.

Vivemos, assim, um tempo atípico, de estranhamento, de perplexidade. Estamos atônitos em frente às transformações econômicas, sociais, culturais e políticas. Principalmente, são preocupantes as formas de viver e conviver que o ser humano tem construído. É um tempo em que o que vale é a mercadoria. É um tempo de individualismo. É um tempo da falta de pertencimento social. É um tempo de desvinculação de todos os valores que nos agregavam como humanos, como sociedade. É um tempo de tristeza. Nunca as pessoas estiveram tão tristes. E o que alimenta esse sistema é a tristeza, porque a tristeza nos imobiliza. Nada reforça mais o capitalismo que a nossa tristeza. A tristeza nos impede de lutar pelo que acreditamos. A tristeza fragiliza.

Segundo Lazzarato (2014, p. 23), a crise que vivenciamos “[...] produz apenas sujeições negativas e regressivas (o homem endividado)”. Endividado por quê? No reino da mercadoria, o consumo é a única coisa que traz felicidade, mas o consumo endivida. Dessa forma, o consumo acaba por alimentar paixões tristes, e a responsabilização pelas dívidas e tristezas recai sobre cada um de nós individualmente. As pessoas são assim chamadas a ser “empresárias de si mesmas”, o que é “[...] o objetivo do capital como máquina de assujeitamento” (LAZZARATO, 2014, p. 23). “Com o neoliberalismo, as práticas de governo passam pelo indivíduo, pela sua subjetividade, por seus comportamentos e por seus estilos de vida” (p. 45).

Como todas essas questões acabam por incidir na escola, nas políticas de inclusão e nas políticas de currículo? Essa é uma reflexão necessária, porque a as políticas neoliberais apenas se configuram e se consolidam por meio dos espaços onde habitamos, trabalhamos, existimos e nos relacionamos socialmente.

3 A NOVA TOLERÂNCIA DAS SOCIEDADES NEOLIBERAIS: as políticas de inclusão e de currículo escolar e suas inter-relações

Como afirmado, dentre as transformações impostas pelas políticas neoliberais, destacamos as ocorridas no campo cultural, semântico, porque alguns conceitos que foram incorporados ao discurso neoliberal, depois de metamorfoseados, vem instaurando um processo de recriação de termos que redefinem o social, o político, o econômico, o educacional. Assim, palavras como: gestão democrática, autonomia, participação, formação, qualidade e descentralização misturam-se a novas criações – flexibilidade, nova ordem mundial, globalização, reestruturação, terceirização, responsabilidade social, empreendedorismo, desregulamentação – para compor um quadro no qual os ideários neoliberais e as estratégias do sistema capitalista pareçam constituir uma realidade desejável, natural e inevitável.

Nesse contexto, a educação é analisada, pensada e praticada a partir de um viés economicista, com base em critérios próprios do mercado. A escola é comparada com uma empresa e o processo de ensino e aprendizagem é resumido a um conjunto de insumos, com resultados preestabelecidos. Podemos observar que a “[...] concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem no quadro das reformas educativas em curso” (FREITAS, 2002, p. 144). Constata-se, assim, uma série de reformas no sentido de enquadrar as políticas para a educação em uma estratégia de recuperação de custos.

Portanto, as políticas educacionais que estão sendo implementadas têm sua lógica pautada em alguns princípios, entre os quais: qualidade total, meritocracia; individualismo, no qual cada um é responsável por cumprir seu papel para garantir a eficiência do sistema; pedagogia empresarial; ênfase nos aspectos administrativos e intraescolares em detrimento dos aspectos pedagógicos e de ordem social, cultural, política e econômica; rígido sistema de avaliação nacional, formação de professores de forma aligeirada ou a distância. Destacamos, ainda, as políticas inclusivas e a padronização do currículo por meio da construção de uma base nacional comum curricular a qual daremos destaque neste artigo.

A partir da década de 1990, termos, como políticas de inclusão, educação para todos, educação inclusiva, ou simplesmente inclusão, passaram a integrar os documentos educacionais oficiais. Não há como negar que essas expressões vêm cunhando o debate educacional na atualidade. De forma geral, há quase uma unanimidade quanto à aceitação de mecanismos de integração social das pessoas, tendo em vista as consequências geradas pelas políticas neoliberais em curso – coincidentemente no Brasil, também a partir desse período – que geraram o aumento da miséria, bem como a consolidação da sociedade de controle já discutida.

A palavra inclusão pode ser interpretada por diferentes formas, como movimento, processo, conceito, práticas, ideia, valor, política. De acordo com Menezes (2011, p. 29), “[...] a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade dos homens”.

O conceito de inclusão veio acompanhado da ideia de universalização do ensino fundamental e não há como negar também que esse debate trouxe à tona importantes temas, como educação étnico-racial, gênero, sexualidade, direitos humanos e outros. Temas latentes mas encobertos em nome de um dito e suposto padrão universal de normalidade que pressupunha um modelo de conhecimento, de cultura e de existência humana – branco, europeu, cristão, heterossexual, sexista, masculino, machista, entre outros. Entretanto, cabe-nos indagar: quais são os sentidos atribuídos à palavra inclusão? Quais os significados das políticas inclusivas? Por que, contraditoriamente, o conceito de inclusão surge com a mesma força que os mecanismos de exclusão social? Por que gerar processos de exclusão de pessoas que depois deverão ser incluídas? Quais os impactos dessas políticas para os estudantes das escolas públicas?

Lazzarato (2011) contribui com a compreensão dessas questões ao problematizar as políticas de proteção social a partir do movimento dos trabalhadores do setor de espetáculos ocorrido na França, no período compreendido entre 2003 e 2007, empenhando-se em discutir os novos mecanismos de poder, de governabilidade e de assujeitamento dos indivíduos no contexto neoliberal. Segundo o autor, essas políticas estariam atreladas à ideia de governo das condutas:

O governo neoliberal da sociedade favorece a multiplicação das diferenças [...] e ele converte essa multiplicação em modulação e em otimização das desigualdades. Ao mesmo tempo, e isso faz parte de um mesmo dispositivo, simultaneamente, micro e macropolítico do governo das condutas, ele favorece a reprodução de grandes divisões binárias (a divisão do capital e do trabalho, do emprego e do desemprego, da inclusão e da exclusão, etc.) (LAZZARATO, 2011, p. 13-14).

Podemos, assim, inferir que o binômio inclusão/exclusão é uma construção e parte da lógica neoliberal e, pior, a inclusão é uma falsa realidade, porque efetivamente não integra, não faz dos sujeitos que não se conformam ao padrão de normalidade predeterminado membros efetivos da sociedade. Eles permanecerão à parte, excluídos. Sua integração fica no limite do tolerável. “Os excluídos são incluídos dentro de uma ‘população’ (o conjunto do mercado de trabalho) sobre a qual se exerce a ação governamental como gestão diferencial das desigualdades” (LAZZARATO, 2011, p. 25).

Na verdade, há um domínio da produção das desigualdades e da fabricação da miséria e a proteção contra os riscos e as políticas de ordem social é um dispositivo que deve funcionar de forma mínima, apenas atenuando as consequências e efeitos da pobreza. O problema do governo não é mais a normalização da heterogeneidade, mas sim a gestão das diferenças (LAZZARATO, 2011). O autor afirma:

“[...] o anormal, o excluído, o marginal não são mais o outro ou o fora, mas diferenças que precisam ser governadas em conjunção com outras”. Destaca que “[...] as diferenças, as minorias, os comportamentos desviantes, por vezes antagonistas, serão controlados em ‘bordas aceitáveis’ [ao invés de] lhes impor uma lei que diga não” (p. 77).

A lógica neoliberal não quer nem a redução, nem a extinção das desigualdades pela simples razão que ela atua em cima dessas diferenças e governa a partir delas. Ela procura somente estabelecer um equilíbrio tolerável, um equilíbrio suportável para a sociedade entre normalidades diferentes: entre a normalidade da pobreza, da precariedade, e a normalidade da riqueza. Ela não se ocupa mais da ‘pobreza relativa’, das distâncias entre os diferentes rendimentos, e ela também não se ocupa mais de suas causas. Ela se interessa somente pela ‘pobreza absoluta’ que impede o indivíduo de disputar o jogo da concorrência. Ela deve apenas definir um limiar, um mínimo vital acima do qual o indivíduo pode se tornar uma ‘empresa’, acima do qual as distâncias de rendimentos podem e devem ser importantes, e abaixo do qual ele cai fora do jogo social, do jogo da concorrência e no qual ele pode ser ajudado, mas de maneira pontual e não sistemática (LAZZARATO, 2011, p. 50-51).

Diante do exposto, o autor continua mostrando que

Inclusão e exclusão, normal e anormal não definem mais, como nas sociedades disciplinares, uma ‘grande divisão’. Inclusão e exclusão são ‘variáveis’ da ação governamental que, aliás, têm a tendência a multiplicar os casos, as situações, os status entre esses dois limites. Portanto, o governo age, definitivamente, menos por *divisão* do que por *modulação* das divisões, das diferenças (LAZZARATO, 2011, p. 26 - 27).

Portanto, a sociedade de segurança se difere da sociedade disciplinar – que pressupõe uma conduta altamente uniformizante, segundo uma norma única e geral por meio dos processos de “normação”. A sociedade de segurança não é uma “[...] sociedade na qual os mecanismos da normalização geral e da exclusão do não normalizável seriam requeridos” (FOUCAULT, 2008, p. 265). A operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis (FOUCAULT, 2008a).

Nessa sociedade, “[...] o normal [...] é o primeiro e a norma [...] se deduz dele, isto é, a norma não é exterior a seu campo de aplicação não só porque ela o produz, mas também porque ela se autoproduz ao produzi-lo” (LAZZARATO, 2011, p. 77). Para o autor, as formas de governo neoliberal nos fizeram sair da sociedade disciplinar, pois as políticas de governo das condutas se exercem por meio da gestão diferencial das desigualdades.

O único risco que os governos e os capitalistas temem é a ameaça à “paz mundial” ou “[...] os riscos da revolta, da politização, da anulação ou mesmo da simples redução de seus ‘privilégios’, entre eles a própria propriedade privada, que eles consideram como o mais ‘humano’ de todos os direitos” (LAZZARATO, 2011, p. 52). Daí a necessidade das políticas de inclusão. Por meio dessas políticas, os sujeitos “anormais”, diferentes, improdutivos, são aproximados da sociedade, podendo, assim, desenvolver uma série de estudos e saberes sobre eles, sua capacidade de produção, suas regularidades e irregularidades, de modo a governar a todos e a cada um (LOCKMAN, 2013). Portanto,

[...] a tríade aproximar, conhecer e governar torna-se importante na medida em que possibilita pensar a inclusão como uma estratégia biopolítica que gerencia os riscos causados, nesse caso, pela anormalidade [...]. Conduzir suas condutas é necessário na medida em que esses sujeitos são entendidos como uma ameaça à ordem moderna, como uma periculosidade social (LOCKMAN, 2013, p. 130).

Rech (2013) faz alguns apontamentos sobre os discursos, práticas e políticas de inclusão desde o início da década de 1990 e nos mostra que, inicialmente, a lógica do movimento da inclusão se centrava na questão da obrigatoriedade escolar, do acesso e permanência dos estudantes na escola. Tratava-se de

integrar, e o sucesso da permanência tornava-se responsabilidade do sujeito. Colocava-se uma série de engrenagens em funcionamento, que produzia um movimento circular em que a maioria não atingia o objetivo estabelecido: completar o ciclo de escolaridade e chegar ao mercado de trabalho.

Nas primeiras décadas do século XXI, pode-se observar uma mudança nas lógicas das políticas de inclusão que passam a funcionar a partir da ideia de fluxo e habilidade. Segundo Rech (2013, p. 36),

A tentativa de pensarmos a noção de fluxo conjuntamente com a noção de habilidade pode ser justificada se olharmos para algumas palavras-chave do nosso cotidiano atual. Expressões como *autonomia, adaptabilidade, criatividade, competências, flexibilidade, liderança e talento*, sempre combinadas com o desejo de inovação, estão presentes não apenas na atmosfera empresarial, mas também em todo o campo educacional.

A função social historicamente atribuída à escola, de formar para o mercado de trabalho, é retomada e passa a alimentar a lógica neoliberal ao repassar aos sujeitos incluídos a responsabilidade pela

[...] busca de alternativas que permitam sua inserção na lógica [de produção [e] de consumo e, com isso, objetiva o fortalecimento do mercado através do estímulo à competição. Nessa lógica competitiva, cabe à escola muito mais do que ensinar: cabe, agora, aprender a empregar (RECH, 2013, p. 38).

A ideia de fluxo está, pois, ligada aos processos de inclusão, fazer entrar na escola aqueles até então considerados “pesos” aos governos que deveriam assisti-los, para que se tornem indivíduos com potencialidades adquiridas no processo educativo. Isso faz da escola “[...] um novo espaço de adaptação, de transitoriedade e de estímulo ao desejo” (RECH, 2013, p. 39).

Estamos na era da ‘educação para a vida toda’, que compreende moldar – já na figura do aluno – personalidades sensíveis, flexíveis e polivalentes para que posteriormente, se tenham profissionais com as mesmas características: sujeitos que saibam, acima de tudo, governar a si mesmos, avaliar suas posturas e regular suas condutas em um espaço e tempo dinâmicos [...]. Com as estratégias bioplíticas, obtendo-se, desse modo, a relação direta da política com a vida, é possível impetrar formas eficientes para se conhecer a fundo a massa que se quer conduzir (RECH, 2013, p. 39-40).

Observamos, assim, a consolidação de políticas de cunho paliativo – as políticas afirmativas de caráter compensatório, de correção dos déficits, das faltas que, de uma forma ou de outra, apenas nutrem materialmente as existências. Não são políticas de potencialização da vida, pois não descortinam outros possíveis. São políticas perversas, uma vez que criam a falsa ideia da inclusão, mas são práticas excludentes – incluem segregando. Diante do exposto, cabe-nos continuar com nossas interrogações. As políticas de inclusão estão dadas, estão postas. O que temos feito nós dessas políticas? O que temos feito nós pelos incluídos – principalmente as crianças e os adolescentes pobres? Temos apenas permitido, na escola, o movimento circular de fluxo e a garantia de pequenas habilidades aos incluídos – como é a proposta neoliberal – ou temos problematizado essas políticas e seus objetivos? Nossas problematizações têm possibilitado novos sentidos, movimentos e fluxos?

Outro movimento estritamente relacionado com as transformações ocorridas e com as políticas de inclusão é a construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). No dia 20 de dezembro de 2017, foi homologada, pelo Ministério da Educação (MEC), a quarta versão do documento. Grandes mudanças ocorreram das primeiras versões da BNCC para a versão final, a começar pela capa, que antes, trazia a ideia da riqueza cultural do Brasil, agora foi substituída por alguns cubos que, implicitamente, impõem a concepção da padronização que o documento pode gerar.

A riqueza cultural do país é uma das questões mais pontuadas entre os que criticam a construção da Base, ou seja, como essa riqueza pode caber dentro de um currículo prescrito nacionalmente? Entre tantos objetivos que eram colocados como direitos de aprendizagem e de desenvolvimento – agora denominados competências e habilidades – em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, onde caberiam os temas relativos às diferenças defendidos nas políticas de inclusão e as especificidades regionais? A estandardização curricular é outra política neoliberal, que visa, por um lado, ao estabelecimento de um sistema nacional de avaliação, cujo objetivo maior é revelar que as escolas públicas são improdutivas e, por outro, procura responsabilizar os professores por esse fracasso, bem como pelo ônus da qualidade do trabalho desenvolvido.

Como uma possibilidade de se redimir da ideia de padronização, ou demonstrar que o documento tinha uma preocupação expressa com as temáticas das diferenças, as primeiras versões faziam menção às questões pertinentes às modalidades da educação básica, gênero, sexualidades, educação étnico-racial, entre outras. A parte introdutória da segunda versão da BNCC, por exemplo, tendia a indicar uma preocupação com as questões da educação inclusiva. Ao fazer menção aos movimentos sociais organizados que participaram da sua elaboração, a BNCC trazia a ideia das políticas inclusivas ao mostrar a necessidade de incorporação aos documentos curriculares de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo a contemplar “[...] a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações” (BRASIL, 2016, p. 27).

Indicava ainda que os estudantes da educação básica, têm direito “[...] ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2016, p. 33). Essa afirmativa foi substituída pela redação que suprime as expressões sem preconceitos de origem, gênero e orientação sexual:

[...] a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (BRASIL, 2017, p. 11).

Ao se reportar à equidade, a versão final do documento suprime os atributos destacados acima e trata a diferença de forma generalista:

[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes [...]. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular [...] (BRASIL, 2017 a, p. 15 - 16).

A segunda versão do documento defendia que “[...] o foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes” (BRASIL, 2016, p. 56). No sentido do acolhimento, discutia ainda a educação para as relações étnico-raciais, que devem objetivar “[...] a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira” (p. 37) e discutia de forma detalhada as outras modalidades da educação básica – educação do campo, indígena, jovens e adultos, quilombola – e a necessidade de atendimento às demandas específicas de cada uma, bem como a educação ambiental e direitos humanos. Apresentava a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, enfatizando a importância de os sistemas de ensino assegurá-la em todos os níveis, etapas e modalidades, promovendo condições necessárias à participação, autonomia e desenvolvimento integral dos estudantes, com vistas a atender à meta de inclusão plena.

Em relação a essas questões, o documento final apenas descreve um conjunto de ações relativas, entre outras, a metodologia, avaliação, produção de material didático-pedagógico que deverão ser implementadas para assegurar o trabalho na escola. A Base observa a necessidade de atender às especificidades das modalidades na organização de currículos. Ao fazer referência às resoluções do Conselho Nacional de Educação que fixa diretrizes curriculares do ensino fundamental de nove anos e da

educação básica destaca a importância de incorporar aos currículos “[...] a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017 a, p. 19). Dentre esses temas, destacam-se a educação ambiental, direito do idoso, da criança e do adolescente, direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Entretanto, não há menção a temas como sexualidade e gênero previstos nessas resoluções.

Pode-se observar, na redação do documento homologado, uma tentativa de fazer retroceder no que foi produzido no campo teórico-prático em relação ao currículo e à inclusão. As implicações e decorrências do tipo de abordagem em relação às diferenças presentes na versão final da BNCC se revelam pelo tratamento da diferença com a ilusão do tratamento igualitário, ou da consideração de aspectos deficitários e problemáticos. A diferença é concebida a partir da ideia da diversidade, é analisada sempre com base em uma identidade preestabelecida. Nesse caso, a “[...] diferença é o fundo, mas apenas o fundo para a manifestação do idêntico [...]. A diferença permanece subordinada à identidade, reduzida ao negativo, encarcerada na similitude e na analogia” (DELEUZE, 2006, p. 38).

Outra questão preocupante são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que se traduziam em objetivos que na quarta versão foram substituídos por habilidades no ensino fundamental. Essa terminologia foi mantida apenas na educação infantil. Quem ganhou ou fomentou essa substituição? Ganharam os grandes grupos de empresários que defendem a mercantilização da educação, trazendo para a BNCC o discurso empresarial, como se educação fosse apenas uma questão de destreza, treino, aquisição de habilidades. É a simplificação curricular, é a minimização da função social e política da escola. É o esvaziamento do conceito de qualidade socialmente referenciada. Essa simplificação tem também uma relação com os sistemas de avaliação da educação nacional. A organização dos objetivos e habilidades por códigos contribui para o estabelecimento de descritores que servirão na elaboração das avaliações de larga escala. Segundo Freitas (2017)

O efeito deste procedimento é a produção de um estreitamento curricular [...] com os professores estudando exames anteriores para tentar identificar algum padrão ou procurando limitar os processos de aprendizagem a objetivos de aprendizagem estreitos e que podem ser treinados em simulados.

Essa concepção é confirmada no próprio documento, numa referência à opção pelo conceito de competência:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) [...]. Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017a, p. 13).

Mesmo quando era utilizada a expressão direitos de aprendizagem e desenvolvimento, já havia controvérsias teóricas ao uso dessa terminologia. Macedo (2015, p. 896), fazendo referência a essa questão, já nos perguntava: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?

Um dos aspectos que chama a atenção é que tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são postulados como de todos e para todos. São, portanto, direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática. [...] tal entendimento é efeito de um discurso

político particular, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la. Trata-se de uma igualdade formal dos indivíduos perante a lei que, embora apresentada como a única forma de produzir sentidos para a política, refere-se a uma formulação derivada do republicanismo francês que vem sendo posta em xeque pela emergência dos movimentos que reivindicam o reconhecimento da diferença.

A autora reitera a ideia dessa base fundamentada nos mesmos princípios das políticas de inclusão: uma “[...] igualdade e inclusão universal no mundo e na política que jamais será cumprida” (MACEDO, 2015, p. 897), ou seja, são políticas que estão definitivamente longe de reconhecer as diferenças pelas diferenças, pela singularidade que carregam e muito menos incluir a todos e garantir uma educação de qualidade para todos.

O trabalho sobre gênero, etnia, sexualidade, direitos humanos, pobreza, entre outros, deve superar a concepção de currículo de vitrine e a ideia de aceitação e celebração das diferenças. Ao se trabalhar na perspectiva de elaboração de um

[...] padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados (CÓSSIO, 2014, p. 1581).

Essa história já é conhecida. Ao se tratar de um currículo nacional, o que prevalecerá? Prevalecerá o que é reconhecido como saber legitimado pela humanidade, que sempre foi representado pelo paradigma monocultural de currículo. Ao analisar a BNCC, observamos que as diferenças que não cabem nesse paradigma – mas que deveriam se constituir como currículo – configuram-se em alguns casos como reminiscências e em grande medida e proporção, em ausências. Poucas são as competências relacionadas com essas questões e a única diferença minimamente contemplada é a étnico-racial – indígena e africana – nos componentes Educação Física, Geografia e História. Isso significa que nem o atendimento à obrigatoriedade da inclusão da história e cultura africana e indígena em todo currículo da educação básica é cumprido (BRASIL, 2008). A questão sobre gênero, que aparecia em duas competências na terceira versão foi suprimida e apenas em Ciências há menção à sexualidade: “[...] selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017a, p. 347).

A qualidade defendida baseia-se assim em um currículo único, padronizador. É uma qualidade que se relaciona com a

[...] mesmidade que ela [própria] produz ao abstrair a diferença que não pode, assim, ser reconhecida como tal. E [...] apenas diferenças nomeadas (de raça, gênero, religião) [...], mas da diferença em si [...] não são apenas os ‘diferentes’ que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um (MACEDO, 2015, p. 898).

Como afirma a autora, não se trata de uma simples recusa ao universalismo, mas de expor os limites e as exclusões em que ele se alicerça.

Ressalta-se, ainda, a ênfase dada a garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e habilidades no ensino fundamental. Isso pode passar a ideia de que os direitos e habilidades foram assegurados a todos de forma equânime. Assim como é o caso das políticas de inclusão, da ideia de garantia de direitos como um imperativo moral, passa-se a ideia de responsabilização moral pela conquista individual desses direitos. Acontece, assim, um deslocamento: a educação é para todos, mas isso depende da “performatividade” individual. “Novamente, retoma-se a questão do direito e da obrigação de aprender, pois aqueles que não conseguirem aprender o considerado necessário confirmarão a sua condição de excluídos, serão responsabilizados pelo próprio fracasso” (CÓSSIO, 2014, p. 1584).

Aliado ao conceito de competência, a versão homologada introduz o conceito de habilidades socioemocionais na escola. Na BNCC, competência é definida como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8).

Essas habilidades só vêm confirmar que, subjacente às políticas de inclusão e de currículo, está a compreensão de que se deve

[...] ensinar os pobres a serem persistentes e determinados de maneira que subam na vida e com sua persistência, ‘reduzam’ as desigualdades (ou então, a serem pacientemente persistentes ante o desemprego estrutural gerado pela quarta revolução industrial em curso) [...]. Infelizmente, ‘correlação’ não é ‘causalidade’ [...]. Que a correlação entre melhores desempenhos e persistência exista (inclusive entre os mais desfavorecidos), não permite concluir que ela será ‘uma poderosa aliada para diminuição das desigualdades sociais’ (FREITAS, 2017, s.p.).

Dessa forma, prevalece a ideia da inclusão excludente (VEIGA; LOPES, 2007), da redução das diferenças a um padrão uniformizante em nome da promessa de uma educação de qualidade. Não é possível que se possa “[...] cumprir essa promessa por meio da redução do singular ao um da nação. Já há muito a literatura pós-colonial vem destacando que esse ‘um’ foi erigido sobre a redução da diferença à diversidade que classifica, assimila e exclui” (MACEDO, 2015, p. 904).

Logo, as políticas de inclusão e a BNCC nada mais são que a adequação do sistema educacional às políticas neoliberais em curso. Até quando essa relação vai prevalecer?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi afirmado, essas políticas vêm se consolidando por meio de uma transformação radical do campo semântico, simbólico e cultural, bem como dos novos processos de subjetivação. Não se trata mais do poder disciplinar ou biopolítico, mas de novas formas de controle.

A organização capitalista da sociedade ‘tolera’ territórios subjetivos que escapam a sua influência, mas ‘ela própria se empenhou para produzir suas margens’ e ela equipou novos territórios subjetivos, os indivíduos, as famílias, os grupos de intervenção fazendo surgir por todo lugar ministérios da cultura, ministérios das mulheres, dos negros, dos loucos, etc, é para encorajar formas de cultura particularizadas, a fim de que as pessoas se sintam de alguma forma em uma espécie de território e não se achem perdidas em um mundo abstrato (LAZZARATO, 2011, p. 78).

É a sociedade, constituída a partir das redes sociais, das amizades virtuais, dos movimentos tramados por meio de correntes, dos eventos agilizados nas diferentes páginas, que convoca cada um individualmente que, por sua vez, convoca os milhares de amigos. Todos estão interligados. Ou melhor, é a sensação, porque, na verdade, é uma conexão virtual.

As sociedades de controle caracterizam-se assim pela multiplicação de oferta de ‘mundos’ (de consumo, de informação, de trabalho, de lazer). Trata-se, porém, de mundos lisos, banais, formatados, por que são mundos da maioria, vazios de toda singularidade. Não se trata, de modo algum, dos mundos dos possíveis, do acontecimento (LAZZARATO, 2006, p. 101).

Lazzarato (2006) afirma que Gabriel Tarde, já no final do século XIX, apontava essa mudança. Para Tarde, nesses “mundos” proliferam os públicos. Cada indivíduo pode pertencer a um sem-número de públicos, a um sem-número de mundos. Dentre esses públicos, podemos nomear: públicos de jornais, de televisão, de bandas, de naturalistas, de feministas, de movimentos, de coletivos. Virtualmente, tudo

pode se tornar objeto de um público. Todos têm a possibilidade de estar incluídos em um ou vários públicos. Assim, não se trata de corpos vigiados ou enclausurados, mas da modulação das diferenças, do controle da memória, do cérebro, da atenção, da vida. É um novo diagrama de forças para se efetivar a governamentalidade.

A forma para participar desses públicos e mundos é a educação. Entretanto, embora o acesso seja para todos, o destino de cada um varia segundo capacidades individuais. A ideologia da meritocracia e de competências fundamenta a política educacional contemporânea. A mudança ocorrida no campo do discurso não significou mudança no ideário político capitalista, e sim um jogo retórico (SHIROMA, 2001), porque

Essa redução do número de intermitentes³ é assimilável a uma ‘exclusão’, mas aqui os excluídos são incluídos dentro de uma ‘população’ (o conjunto do mercado de trabalho) sobre a qual se exerce a ação governamental como gestão diferencial das desigualdades. A tecnologia disciplinar da exclusão é posta no funcionamento de uma tecnologia securitária de gestão das disparidades (LAZZARATO, 2011, p. 25).

Dessa forma, as políticas de inclusão e as políticas de currículo são dispositivos biopolíticos a serviço da segurança das populações que, ao se sentirem incluídas nos grupos e nos registros oficiais, se tornam alvos fáceis das ações do Estado. Porém essas ações visam a conduzir e modelar as condutas humanas (LOPES, 2009).

No capitalismo contemporâneo, a governança das desigualdades está estritamente acoplada à produção e governança dos modos de subjetivação, das formas de vida. A ‘polícia’ de hoje opera tanto através da divisão e distribuição de papéis e da repartição de funções quanto através da injunção de modos de vida: toda a renda, todos os benefícios e todos os salários são parte de um ‘ethos’ que prescreve e implica determinada conduta, ou seja, uma maneira de fazer e de dizer. O neoliberalismo representa, a um só tempo, o restabelecimento de uma hierarquia fundada sobre o dinheiro, o mérito e a herança e uma verdadeira ‘feira de vidas’ na qual as empresas e o Estado, substituindo o professor ou o confessor, prescrevem como se conduzir (LAZZARATO, 2014, p. 195).

Lazzarato (2014, p. 195) continua mostrando que o capitalismo atual prescreve um cuidado de si, “[...] uma estética da existência que parecem desenhar as novas fronteiras da sujeição capitalista e da valorização econômica, que assinalam um empobrecimento sem precedentes da subjetividade”.

As implicações dessas políticas para a escola se evidenciam no ajuntamento de muitas existências tristes, tanto de alunos quanto de professores, no monologismo centrado no professor, na produção de várias doenças, nas paixões tristes, na nova tolerância que encobre os fascismos existentes em cada um de nós. A escola tornou-se lugar da histeria revelada nos gritos ou produção do silenciamento. Os territórios existenciais estão empobrecidos.

Mas o silêncio que predomina não seria uma resposta? Não seria o silêncio uma forma de estranhamento a todas essas perplexidades? Retomando Guatarri (1996, p. 123), Lazzarato (2014, p. 213) pergunta diante desse contexto “[...] como podemos inventar e praticar tanto a igualdade quanto a ‘diferenciação ética’ (singularização) rompendo, ao mesmo tempo, com servidões maquínicas e as sujeições sociais do capitalismo contemporâneo, que exercem esse duplo domínio sobre nossa subjetividade?”

Essa é a principal pergunta colocada a profissionais/amantes da educação e a todos que se dedicam a pensar em novos/outros mundos possíveis, em novas/outras escolas possíveis, em novas/outras vidas possíveis. Uma pergunta para aqueles que ainda acreditam na escola como vida, como acontecimento, como devir, como acaso. Para os que creem na educação como um cuidado de si e do outro. Para todos

³ Referência que o autor faz aos trabalhadores do setor de espetáculos participantes de um movimento reivindicatório/contestatório ocorrido na França, no período compreendido entre 2003 e 2007.

que reconhecem a educação como afirmação das singularidades. E, finalmente, para aqueles que acreditam que essa ordem é uma construção histórica, pois, nessa crença, reside o potencial de transformação. O caminho está posto para ser percorrido.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base nacional comum curricular: versão preliminar – segunda versão revista*. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular: versão preliminar – terceira versão*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação é a base – quarta versão*. Brasília: MEC, 2017a.
- CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1570-1590 out./dez. 2014.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos: ditos e escritos II*. Organização e seleção de textos por Manuel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & sociedade*, Campinas: Cedes, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Habilidades socioemocionais e organização escolar*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/01/18/habilidades-socioemocionais-e-organizacao-escolar>. Acesso em: 19 jan. 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos. BNCC: como os objetivos serão rastreados. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>. Acesso em: 11 abr. 2017.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LAZZARATO, Maurizio. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Paulo: EdUFSCar, 2011.
- LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.
- LOCKMAN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, Eli Terezinha; KLEIN, Rejane Ramos. (Org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).
- LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 13-19, 2009. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9725/5532>. Acesso em: 8 nov. 2016.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.
- MENEZES, Eliana da Costa Pereira. *A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli Terezinha; KLEIN, Rejane Ramos (Org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudo Foucaultianos).

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da “nova” direita e a qualidade total. *Universidade e Sociedade*, Brasília: Andes, ano VI, n. 10, p. 82-89, jan. 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001.

VEIGA NETO, Alfredo.; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governabilidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

Recebido em: 05/03/2018

Aceito em: 29/04/2018

Publicado em: 31/08/2018