

GOVERNAMENTALIDADE, BIOPOLÍTICA E INCLUSÃO *

Alfredo Veiga-Neto **
Maura Corcini Lopes ***

Todas as minhas análises são contra a ideia de necessidades universais na existência humana. Elas mostram a arbitrariedade e qual espaço de liberdade podemos ainda desfrutar e como muitas mudanças podem ainda ser feitas.
(Foucault, 2004, p. 296)

A inclusão é um dos temas que hoje está perfeitamente inserido na ordem do discurso. Presente nas agendas dos políticos, gestores públicos, professores, comunicadores e empresários, a inclusão é um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre Educação, no Brasil. Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos ideológicos, mas faltam clareza e objetividade sobre boa parte daquilo que é dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas mas, também, porque sob essa palavra coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios éticos e ideologias até interesses e disputas por cargos públicos e votos. Seja no plano simbólico ou seja no plano nitidamente material, o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se diga ou se faça em nome da inclusão.

Em que pesem tais dificuldades —e, certamente, até mesmo em decorrência delas—precisamos festejar o interesse e o envolvimento que tais temas despertam. Mesmo que a curto prazo não se consiga chegar nem mesmo a conclusões consensuais no plano teórico, é importante discutir a inclusão na medida em que, com esses debates, abre-se a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra, ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam vistas como problemáticas.

É na esteira desse entendimento que neste artigo pretendemos levar adiante o que já vínhamos discutindo no campo dos Estudos da Diferença¹ e da própria inclusão², procurando problematizá-la a partir especialmente dos Estudos Foucaultianos. De certa maneira, o que segue descreve e discute parte das investigações que estamos desenvolvendo nesse campo. Além disso, na medida em que, em nossas pesquisas, já avançamos sobre a necessária diferenciação entre *diferença* e *diversidade* —e todas as implicações que isso acarreta—, este artigo pode ser lido também como um pano de fundo ou uma ancoragem teórica para os desdobramentos que já realizamos e que, nos últimos anos, estão sendo publicados por colegas que fazem parte dos nossos grupo de pesquisa.³ Para que fique mais claro, já adiantamos provocativamente aqui que, ao tratarmos a diferença como diversidade, as políticas de inclusão —nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil— parecem ignorar a diferença. No campo educacional isso parece ainda mais evidente; elas defendem a inclusão do “diferente”, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, vistos como normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, os paradoxos de muitas vezes silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer

¹ Sob essa denominação genérica, reúnem-se as contribuições de diferentes autores —como principalmente Deleuze, Nietzsche, Foucault, Bergson e o Segundo Wittgenstein—, cujos interesses centram-se geralmente nas singularidades do que nas identidades ou nas semelhanças. Para uma discussão preliminar, vide Veiga-Neto (2004), Lopes & Veiga-Neto (2004), Gallo (2007), Vasconcellos (2005) e Peters (2000).

² Os interessados em outros textos que produzimos sobre *inclusão escolar*, poderão consultar Veiga-Neto (2001, 2005, 2006), Lopes (2004, 2006), Lopes & Dal’Igna (2007), Lopes & Hattge (2009) e Lopes et ali. (2010).

³ Isso explica a copiosa bibliografia à qual fazemos referência ao longo deste texto.

proliferar e de disseminar as normas e correlatos saberes especializados e, até mesmo, de gerar mais exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam querer promover —uma educação para todos—, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente.

Com isso, aparece “o outro” da inclusão; ou seja, falar em incluídos evoca o outro lado de um par: os excluídos. *Exclusão* não é uma palavra de fácil conceituação. Seus usos atuais entre nós aparecem articulados tanto a questões processuais e históricas quanto a questões relacionais e presentes. No primeiro caso, estão colocados elementos econômicos e políticos que definiram processos de trabalho, de direitos, de participação social e de educação; tais processos discriminaram negativamente ao longo da história parcelas da população que continuam sendo excluídas dos meios de produção e de participação social e política. No segundo caso, estão colocados aspectos econômicos e políticos, mas também subjetivos. Isso significa que, histórica e processualmente definida, a exclusão está assentada em bases psicológicas e relacionais forjadas no interior dos próprios grupos sociais. Enquanto que no primeiro caso podemos apontar incluídos e excluídos —na medida em que pertencem a categorias distintas—, no segundo caso, qualquer um pode —em algum momento e desde dentro do grupo de que participa— ser in/excluído.⁴

Chamamos a atenção para o fato de que recorrer ao caráter histórico das ações includentes (e também excludentes) é fundamental, na medida em que o par inclusão—exclusão, não tendo uma determinação natural, não pode ser tomado como um *datum*, como um *a priori*, como algo autofundado e, em consequência, como algo fundante.

Mais especificamente, o ponto central em torno do qual gravita tudo o mais neste texto é o entendimento de que —independentemente do eventual caráter humanista, humanitário ou progressista da inclusão social— as políticas de inclusão escolar funcionam tanto como um poderoso e efetivo dispositivo da governamentalidade neoliberal quanto um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato se materialize no plano das práticas concretas, a inclusão escolar tem em seu horizonte a governamentalização neoliberal do Estado e a diminuição do risco social.

Seja como for, se por um lado não é o caso de glorificar a inclusão *per se*, por outro lado também não se trata de simplesmente rejeitá-la. Como em qualquer outra questão social, é preciso sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos. Convém, também, distinguir as variáveis que temos diretamente à nossa disposição daquelas que fogem ao nosso controle. Assim como não resolveremos os problemas sociais simplesmente “melhorando a Educação”, não “salvaremos a Educação” simplesmente efetivando a inclusão escolar.⁵ Soma-se a tudo isso o fato de que, por estranho que possa parecer, é preciso sempre perguntar sobre o que, afinal, se está falando.

Ao invés de assumirmos a inclusão como um imperativo, como um *a priori* eticamente justificável por si mesmo, nosso objetivo é problematizá-la, de modo a examinarmos por que ela foi tornada um imperativo político, econômico e humanitário. Isso nos ajudará a compreender melhor o quanto a inclusão é capaz de potencializar as condições de vida de todos aqueles que historicamente sofreram e continuam sofrendo, direta e indiretamente, com a discriminação negativa e a exclusão.

Para problematizarmos a inclusão como imperativo de Estado e, ao mesmo tempo, articularmos a inclusão com o neoliberalismo, buscamos inspiração em Michel Foucault; mais especificamente, nas discussões feitas pelo filósofo em dois de seus cursos: *Segurança, território e população* (1978) e *Nascimento da biopolítica* (1979). Buscamos, também, ferramentas no curso *Os anormais* (1975), a fim de tensionarmos a noção de norma. A norma nos permite compreender tanto a inclusão quanto a exclusão como invenções da Modernidade, em que se posicionam os sujeitos a partir de processos de normação e/ou de normalização. Por fim, utilizamos os textos publicados no livro *A verdade e as formas jurídicas*

⁴ Para discussões detalhadas acerca do par inclusão—exclusão e da grafia in/exclusão, vide Lopes e Dal’Igna (2007).

⁵ Seria preciso mais uma vez insistir que não está na Educação a fonte dos problemas sociais? Seria preciso insistir que, por melhores e mais efetivas que sejam as políticas e as práticas educacionais, e por mais necessárias que nos pareçam, tais práticas jamais serão condições suficientes para a construção de uma sociedade mais justa, desenvolvida e igualitária?

(Foucault, 1996), de modo a contextualizarmos historicamente as discussões acerca da *inclusão* e da *exclusão por inclusão* —ou, nas palavras de Foucault, da *inclusão excludente*. Tudo isso compõe uma racionalidade política muito peculiar e que parece adquirir vida própria, à medida que vem sendo cada vez mais conhecidos e estudados os *insights* de Foucault após as publicações integrais dos seus cursos no *Collège de France*.

Em suma, foi com tudo isso em mente que produzimos este artigo. Com ele, esperamos contribuir não apenas para as atuais discussões em torno da inclusão escolar como, também, para mostrar a produtividade e a potência dos Estudos Foucaultianos —e, muito especialmente, do conceito de *governamentalidade*— para a análise e novas compreensões dos fenômenos sociais.

Alertas metodológicos e conceitos-ferramenta

Tudo o que segue não deve ser lido como um posicionamento a favor ou contra as políticas e práticas inclusivas; não se trata, aqui, de buscar um juízo de valor sobre elas. Isso, obviamente, não significa ser possível ficarmos neutros e indiferentes em relação a tais políticas e tais práticas. Sempre estão em jogo questões éticas; mas no registro em que se desenvolve este texto, um juízo de valor não pode ser assumido nem como ponto de partida, nem como fundamento epistemológico, nem como categoria metodológica e nem, muito menos, como ferramenta analítica. Também não se trata aqui de desenhar alguma nova proposta política ou pedagógica, por mais interessantes e urgentes que algumas delas nos pareçam. Bem menos do que tudo isso, aqui se trata de tão somente levar adiante a problematização sobre a inclusão e sobre o seu suposto caráter de naturalidade e universalidade. Interessa-nos um tipo de problematização que ajude a abrir a caixa-preta daquilo que dizem as políticas inclusivas, de modo a escrutinar a caixa por dentro, examinando-a em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos. Nesse caso, abrir a caixa-preta

Além disso, argumentaremos que sempre se pode ganhar e sempre se pode perder com qualquer prática. Como tudo o mais no mundo social, também a inclusão pode ser perigosa; nas palavras de Foucault, “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer.” (Foucault, 1995, p. 256).

O perigo não é aqui compreendido como a manifestação de alguma suposta malignidade ou perversidade metafísica e transcendente que esteja pairando sobre nós, mas sim como uma manifestação do próprio diferencial entre as muitas vontades de potência que constituem o espaço social. Se é um truísmo afirmar que todos nós, que compomos um agrupamento qualquer de seres humanos, somos diferentes uns dos outros, esquece-se muitas vezes que somos também diferentes em nossas respectivas vontades de potência e, *ipso facto*, somos também diferentes na invenção e no uso de estratégias para colocar em movimento tais vontades. Chamamos de poder ao diferencial que existe entre as ações de uns em relação às ações dos outros, em termos de colocar em movimento aquelas vontades, lançando mão daquelas estratégias. É por isso que, para Foucault, o poder não é alguma coisa que se possui, mas é o nome que se dá a uma relação, sempre desigual e modificável. É bem por isso, também, que não há relações sociais que não estejam impregnadas e atravessadas pelo poder e pela busca por dominação, nas suas mais variadas formas. Tais variadas formas de dominação não atuam em “estado puro” e em separado. Elas podem ser caracterizadas como *tutelares*⁶ —quando simplesmente não se reconhece no outro a capacidade de se autogovernar—, *violentas* —quando acontecem contra a vontade do outro— e *poderosas* —quando contam com o desejo do outro de ser conduzido (e são, por isso mesmo, mais econômicas)⁷.

Para Foucault (1983, p. 316), as relações de poder “se enraízam profundamente no nexos social”. Para ele, tais relações “não reconstituem acima da ‘sociedade’ uma estrutura suplementar com cuja obliteração radical pudéssemos talvez sonhar”. Não há como escapar do poder, pois “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração”. Para o filósofo, a dominação é “uma

⁶ Para maiores discussões sobre a tutela, vide Lopes (2010).

⁷ Para uma distinção entre *violência* e *poder* enquanto diferentes modalidades pelas quais a *dominação* se exerce, vide Veiga-Neto (2006).

estrutura global de poder cujas consequências podemos, às vezes, encontrar até na trama mais tênue da sociedade; porém, ao mesmo tempo, é uma situação estratégica mais ou menos adquirida e solidificada num conjunto histórico de longa data entre adversários”. (Foucault, 1995a, p. 249)

Ao entendermos que toda e qualquer técnica de governo de um/ uns sobre o(s) outro(s) implica uma relação de dominação (Veiga-Neto, 2006), torna-se possível pensarmos na articulação conceitual entre dominação, inclusão e educação. Toda a ação de inclusão implica uma ação de dominação, pois pressupõe trazer para o campo de ação de alguns aqueles outros que, historicamente, não pertenciam ao campo ou que foram dele excluídos.

Ressalte-se, mais uma vez, o caráter necessariamente histórico das ações includentes e excludentes. Trazer a história para pensar as relações entre dominação, inclusão e educação nos permite pensar que as relações educacionais são relações de dominação, sem que isso signifique algo *per se* indesejável, reprovável ou contraditório. Dominação não é sinônimo de opressão, cerceamento ou tirania. É importante que se retire do conceito de dominação a carga negativa que ele acumulou ao longo da trajetória dos saberes educacionais na Modernidade. Marcada por importantes mitos e metanarrativas de origem neoplatônica e judaico-cristã, a Pedagogia moderna foi pródiga em colocar a educação e a dominação em polos opostos, como ações incompatíveis entre si. Ao atribuir à educação um caráter naturalmente salvacionista, prometeísta, redentorista e messiânico, fez-se dela uma ação ética e intrinsecamente louvável, positiva. Tal atribuição trava o pensamento e não permite enxergarmos que, na medida em que se pode educar tanto “para o bem” quanto “para o mal”, a tarefa do educador torna-se muito difícil e perigosa sempre que se quer educar “para o bem”.

Afinal, educar o outro é trazer esse outro para a nossa cultura, sejam eles os recém-chegados — crianças ou estrangeiros— ou sejam aqueles que consideramos passíveis de inclusão —os anormais ou os estranhos⁸. “Ao educar o outro, nós o aproximamos de nossa morada, do nosso domínio, graças a variadas formas de dominação que estabelecemos com ele e, muitas vezes, sobre ele”. (Veiga-Neto, 2006, p. 30). Isso não significa que a educação seja neutra. Ao contrário, ela sempre se movimenta balizada pelos valores que são próprios da cultura daqueles que educam. Além do mais, ela sempre produz valores. Mas tais valores não lhe são intrínsecos, senão que lhe são agregados por aqueles que educam, segundo a própria cultura da qual fazem parte. Por isso, não basta saber educar; é preciso saber para onde se conduz aquele que se educa.

Por tudo isso, pode-se dizer que as práticas de dominação perpassam todas as instâncias da vida social e implicam movimentos de resistência e de contracondutas. Ambos os movimentos —de resistência e de contraconduta—, por serem mobilizados em relações de governo e de poder, contam com o convencimento da população sobre a importância de ter, sob o seu domínio, alguns atores da vida cotidiana. Entre tais atores, temos, por exemplo, os loucos, os desempregados, os criminosos, os delinquentes, os pobres, os anormais, os deficientes.

Contraconduta é a palavra que Foucault utilizou na aula de 1º de março de 1978, no curso *Segurança, território e população*, no *Collège de France*, a fim de fazer a distinção entre *dissidência* e *resistência*. *Dissidência* caracteriza os movimentos que surgem do desdobramento de outros; ela é utilizada para marcar o deslocamento da conduta pastoral (de obediência) para a conduta de governo (de poder e resistência). Portanto, podemos entender a *dissidência* como produzida pela vontade de *romper* com a condução do outro. No contexto da passagem do pastorado para formas de governar, a palavra englobou uma luta *contra* os efeitos pastorais. A palavra *resistência* é utilizada para marcar relações que se estabelecem de forma *intrínseca* às relações de poder/governo. As relações de poder, ao se abrirem permanentemente para movimentos de resistência, tornam-se mais potentes e produtivas. Dessa maneira, poder e resistência se inscrevem nos mesmos vasos capilares e estão na ordem da luta e do desejo. Por fim, *contraconduta* é utilizada para marcar práticas que se dão dentro de movimentos maiores que não visam romper com tais movimentos e nem mesmo desdobrá-lo, mas visam conduzir a população de outras formas, sem que seja preciso romper com o condutor. Não se trata, portanto, de ser *contra a conduta*, mas sim de *lutar* para ser conduzido de outras formas. Para Foucault, muitas são as vantagens de se usar a noção de contraconduta; por exemplo: ela possibilita assinalar o caráter ativo da conduta; ela não

⁸ Estamos usando *anormais* e *estranhos* nos sentidos que, respectivamente, Foucault (2001b) e Bauman (1998) atribuíram a essas palavras.

personaliza —e, conseqüentemente, não responsabiliza alguém— por tal ou qual conduta; ela dá uma visibilidade diferenciada para o louco, o enfermo, o deficiente, o militante, o diferente etc. As contracondutas permitem emergir novas formas de condução ou outros rumos para a história das populações e para a história das dominações.

É, então, a partir desses entendimentos e da imensa produção filosófica e histórica de Foucault que tomamos, como ferramentas analíticas principais, os conceitos de *governo*, *governamentalidade*, *norma* e *biopoder*. Certamente há outros conceitos-ferramenta também importantes, tais como *dispositivo*, *disciplina*, *biopolítica* e *poder*. Mas não há como, neste texto, discorrer detalhadamente sobre todos eles; assim, nos limitaremos a continuar comentando quase panoramicamente cada um desses conceitos-ferramenta, em suas relações com a inclusão.⁹

Abrindo a caixa de ferramentas

Ao nos valermos da metáfora da caixa de ferramentas, apontamos para o fato de que recorremos à teorização foucaultiana e seus respectivos conceitos de um modo um tanto utilitarista: interessa-nos examinar e dissecar o mais microscopicamente possível o que é dito e o que é feito no plano das práticas sociais, sejam elas discursivas, sejam não-discursivas. Assim o filósofo explica a metáfora da caixa de ferramentas:

pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações. (Foucault, 2001, v.2, p. 427)

Botemos, então, as ferramentas para funcionar. Começemos pelo *governo*, para logo adiante passarmos às demais ferramentas.

Ao se traçar uma breve história da palavra *governo*¹⁰ e suas derivadas, compreende-se que, a partir de um âmbito bastante amplo —o pastor governava suas ovelhas, o pai governava a casa e os filhos, o educador governava a conduta dos seus educandos etc.—, ela foi se restringindo a ponto de atualmente ser usada quase que apenas para designar instâncias e ações relativas ao Estado. Tal estreitamento de significado ocorreu porque “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (Foucault, 1995a, p. 247). Em outras palavras, a Modernidade pode ser caracterizada, em termos políticos, pela progressiva estatização tanto das ações de governar quanto das relações de poder. Trata-se de um poder cujas feições aparecem diferenciadas em função do circuito em que ele se exerce (pedagógico, judiciário, policial, familiar etc.). Vale a pena lembrar que Foucault entende o Estado como uma realidade não-transcendente, descontínua e própria de um determinado modo de exercer a dominação coletiva (sobre uma população). Para ele, o Estado não se situa na origem das ações de governo, mas sim no final de tais ações. E mais: para Foucault (2008, p. 9), “o Estado não é um monstro frio, é o correlato de uma certa maneira de governar”. Enfim, “o Estado é, portanto, um esquema de inteligibilidade de todo um conjunto de instituições já estabelecidas, de todo um conjunto de realidades já dadas. (Foucault, 2006, p. 329)

Isso não significa, no entanto, que na Modernidade as relações de poder tenham simplesmente se concentrado num ponto —o Estado—, a partir do qual tais relações se espalhariam pela sociedade. Ainda que nas relações de poder o Estado tenha se tornado a instância mais visível e importante, elas não emanam dele mas, ao contrário, se distribuem microscopicamente e “se enraízam no conjunto da rede

⁹ Os interessados poderão obter mais detalhes em Castro (2004), Veiga-Neto (2002) e Revel (2005). No que concerne especialmente às relações entre esses conceitos e a educação, vide Veiga-Neto (2003).

¹⁰ A partir do grego *kubernan* (dirigir o leme, conduzir a embarcação ou, mais amplamente, guiar ou conduzir qualquer outra coisa), passando pela forma latina *gubernare*, o verbo *governar* é bastante antigo nas línguas latinas.

social”. (Foucault, 2006, p. 329). Assim, é graças ao seu caráter microscópico e “pervasivo”¹¹ que o poder torna-se quase invisível e, por isso, ainda mais efetivo.

A partir desses entendimentos, parece-nos mais apropriado usarmos a palavra *governamento*, e não *governo*, para designar todo o conjunto de ações de poder que visam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros ou, em outras palavras, “que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 1995a, p. 244). Com isso, deixamos a palavra *governo* para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos *governamento* para designar todo o conjunto das ações —dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder— que visam conduzir ou estruturar as ações.¹² Nesse caso, então, governo pode ser grafado com inicial maiúscula — Governo (Municipal, Federal, Estadual, Provincial etc.)—, referindo-se à instância pública “do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar” (Veiga-Neto, 2002, p. 19).

Enquanto que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis —uma ação sempre escorada em saberes—, o *governamento* é a própria manifestação dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o *governamento* é a manifestação “visível”, “material” do poder.

É claro que qualquer Governo pode também exercer o *governamento*, ainda que tal exercício não seja, absolutamente, uma atribuição exclusivamente sua. Um dos melhores exemplos disso são as campanhas públicas governamentais no campo da saúde e da educação. No caso da saúde, seja promovendo-a ou seja prevenindo a doença, tais campanhas valem-se da propaganda de modo a tentar conduzir cada indivíduo no sentido dessa ou daquela prática, desse ou daquele comportamento. Assim, as campanhas públicas governamentais no campo das políticas sociais podem ser compreendidas como ações de Governo que atuam promovendo o *governamento* das populações; seu objetivo maior é a promoção da vida e, como detalharemos mais adiante, por isso mesmo colocam-se no âmbito da biopolítica.

A essas alturas, podemos adentrar mais no conceito de *governamentalidade*, desenvolvido por Foucault (2006) na quarta lição do Curso *Segurança, território, população*, no *Collège de France* em 1978. Com essa palavra, o filósofo designava todo um conjunto de práticas de *governamento* que “têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (Machado, 1992, p. XXIII). Tratava-se, para o filósofo, de mostrar “como *da* pastoral cristã, característica da sociedade da lei — Estado de justiça, da Idade Média —, tinha-se chegado à sociedade de regulamento e disciplina — Estado administrativo (nos séculos XV e XVI) — e, desta, à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança — Estado de governo” (Veiga-Neto, 2002, p. 23). Na Modernidade, então, o Estado deixa de ser primeira e essencialmente definido pela “sua territorialidade, pela superfície ocupada, mas pela massa da população, com seu volume, sua densidade, e em que o território que ela ocupa é apenas um componente” (Foucault, 1992, p.293). Dito de outra maneira, o Estado Moderno como que incorpora e toma para si o próprio *governamento*.

*

Façamos um parêntese, para uma rápida digressão sobre o interesse do Estado pela inclusão social.

Se na Modernidade o Estado deixa de ser definido em termos apenas territoriais, e passa a ser definido principalmente em função de sua população, é preciso registrar que, hoje em dia —digamos, na Contemporaneidade— o espaço parece se estabelecer cada vez mais pela captura do tempo e pela diferenciação cultural. O controle da economia e o controle dos corpos dos indivíduos, principalmente através do *governamento* desses corpos, confundem-se e fundem-se; desse modo, ao governar os corpos,

¹¹ Aqui é evidente a “falta” que faz, na língua portuguesa, a palavra *pervasivo*, comum em inglês, francês etc. (*pervasive*). Nessas línguas, ela é usada para designar uma marcha ou caminhada (do verbo latino *vado, ĩre*), de alguma coisa, *ao longo de* ou *por entre* (da preposição latina *per*) outras coisas. No registro foucaultiano, o poder não é propriamente *invasivo* —o que remeteria a um sentido de penetração e ocupação— nem *infiltrativo* —o que remeteria à existência de algum filtro ou barreira—, mas sim *intrometido* (sem que isso implique um juízo de valor).

¹² Para uma discussão detalhada acerca dos usos das palavras *governo* e *governamento*, vide Veiga-Neto (2002).

o Estado governa tudo. Esse governar tudo é levado às últimas consequências: o Estado passa a articular a disciplina com a norma, com o controle e com o biopoder, isso é, com o poder sobre a vida —de cada um, tomado em sua individualidade (como sujeito); e de todos, tomados em seu conjunto (como população).

Vê-se, assim, que o Estado assume uma importância notável na Contemporaneidade. Tal importância é da ordem da política e também da economia. Se o liberalismo (moderno) se caracterizou entre outras coisas pelo “horror ao Estado”, o neoliberalismo (contemporâneo) “celebra o Estado”, pois se descobriu que a economia tem muito a ganhar se o Estado funcionar como um articulador e formatador social. Não é difícil entender por que se deu a passagem do horror para a celebração. O horror ao Estado, característica do liberalismo clássico, derivava do entendimento de que o Estado —com suas imposições e restrições que não partem necessariamente de critérios econômicos— atrapalha a liberdade econômica. A celebração do Estado, característica do neoliberalismo da Escola de Chicago, deriva do entendimento de que o Estado deve garantir as melhores condições sociais e culturais para o efetivo desenvolvimento econômico, nesse caso tomando o mercado como marco principal para tal desenvolvimento. Dado que a acumulação do capital é função do tempo e do espaço —isso é, tanto do *turnover* econômico quanto da abrangência e expansão quantitativa dos elementos físicos e humanos envolvidos na economia—, para o maior sucesso do capitalismo é preciso que se otimizem as condições temporais e espaciais do cenário onde ele se desenrola. Assim, se os liberais viam o Estado como um adversário, os neoliberais o veem como um aliado; ou, talvez melhor, como uma instância a seu serviço, ou seja, um servidor a serviço dos interesses do capital. Mais do que esperar ou pedir, o neoliberalismo *exige* do Estado as tarefas de promover uma formatação social e cultural que seja propícia à lógica do capitalismo avançado. Em outras palavras, a criação e a manutenção daquelas que se considera ser as condições sociais e culturais ideais —para o desenvolvimento de uma economia pós-industrial, para a intensificação do trabalho imaterial e para o crescimento do consumo e da competição sem freios— passa a ser uma tarefa atribuída ao Estado.

Por tudo isso, o neoliberalismo estende a racionalidade do mercado para uma dimensão que vai além da própria Economia, aqui entendida como conjunto de práticas, saberes e conhecimentos formalmente constituído. A racionalidade do mercado invade completamente as esferas da vida social e cultural; ela se faz pervasiva da saúde e da delinquência, da educação e da demografia, das artes e do direito, da política e da ética, da mídia e dos costumes. Nas palavras de Foucault (2008, p. 45), no Ocidente moderno, o mercado acabou se tornando o lugar de veridicção, ou seja, é o mercado que “deve dizer a verdade em relação à prática governamental”.

Resumindo: sob a lógica neoliberal, cabe ao Estado providenciar a otimização de todas as variáveis que compõem os cenários onde se desenrola o capitalismo avançado. As providências que se exige dele vão desde a promoção (forçada) da inclusão —uma maneira de garantir a expansão quantitativa dos consumidores— até a promoção continuada de novas tecnologias de subjetivação —uma maneira de manter o cosmopolitismo inacabado sempre de prontidão¹³. O Estado tem desempenhado um importante papel e se aperfeiçoado bastante nessa tarefa de colocar em funcionamento e coordenar várias instâncias e organizações —governamentais e não-governamentais— no sentido de promover novas tecnologias de subjetivação que atendam as demandas do neoliberalismo. De uma maneira muito mais incisiva do que ocorreu ao longo de toda a Modernidade, assiste-se, hoje, a uma intensificação ímpar de um variado conjunto de novos dispositivos cujo objetivo maior tem sido a invenção de novas subjetividades. A passagem do liberalismo para o neoliberalismo consiste numa individualização do governo, ou seja, na passagem de um governo “da sociedade” para um “governo dos sujeitos”.

Mas agora, é o próprio conceito de sujeito que se altera: não se trata mais de pensar o sujeito como o ente centrado e livre que tinha sido idealizado pelo Iluminismo, mas de um novo sujeito que é (ainda pensado) como livre e autônomo para fazer suas próprias escolhas mas que, na verdade, é moldável, controlado e regulado para fazer apenas as escolhas que se quer que ele faça. Para usar o conhecido oxímoro: está-se diante de “liberdades reguladas”. Esse novo sujeito é livre desde que... Ainda

¹³ Nas palavras de Popkewitz et al. (2009, p.76), o “cosmopolita inacabado” é aquele sujeito que é instado a “recriar continuamente seu eu, ao se tornar um agente de resolução de problemas”. Ele deve estar sempre aprendendo, de modo a ter “uma vida moral organizada a partir da contínua inovação, sem um ponto de chegada” (id., p.75). O cosmopolita inacabado está em consonância com a Sociedade da Aprendizagem, com a Educação Permanente, com a flexibilização, terceirização e precarização do trabalho nas sociedades pós-industriais, com a corrosão do caráter (Sennet, 2003).

que se diga que esse novo sujeito é mais aberto e livre para ser um empresário de si mesmo, o fato é que ele é desengajado e reduzido a um átomo individual, egoísta e lançado à sua própria solidão (Veiga-Neto, 2000). Quanto mais isso for assim, mais em sintonia estarão esses sujeitos com a racionalidade neoliberal e, conseqüentemente, mais acessíveis eles estarão às determinações e constrangimentos do neoliberalismo.

Num tal cenário, o papel da educação escolar é imenso. Aliás, os neoliberais sabem perfeitamente disso... Nunca o capitalismo defendeu e promoveu tanto a educação escolar como vem acontecendo nas últimas duas ou três décadas. Nunca ele precisou tanto da cognição —a ponto de hoje ser corrente qualificá-lo de *cognitivo*¹⁴ (Corsani, 2003). Em termos da governamentalização do Estado, a questão não se resume simplesmente em incluir e, nem mesmo, em garantir uma escolarização de qualidade para todos; para atender o neoliberalismo, espera-se que o Estado ensine o maior número possível de pessoas a serem boas consumidoras e exímias competidoras. Vários outros “atributos” conectam-se com o saber consumir e competir; a flexibilidade, a performatividade, a aceitação da invasão do trabalho em todos os tempos da vida, a insatisfação permanente, a educação para toda vida, a expertização, os endividamentos intermináveis, o nomadismo identitário e a pervasividade são alguns desses atributos (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). Tudo isso e muito mais faz parte das atuais agendas educacionais

É fácil compreender que tal estado de coisas serve de sustentação e de combustível para que os Estados afinados com o neoliberalismo se interessem tanto pelas políticas de inclusão. Mais adiante voltaremos a essa questão.

*

Aqui fica claro que Foucault não deriva a racionalidade política a partir de uma razão maior, transcendente e contínua, onde estaria desde sempre alojado um germe político à espera de ser desenvolvido na Modernidade. A política é certamente racional, ou seja, ela tem sua própria racionalidade, mas essa se engendra no desenrolar da História; um desenrolar cujo resultado moderno foi “este fenômeno fundamental na história do Ocidente: a governamentalização do Estado” (Foucault, 1992, p. 293).

Ao explicar os sentidos que atribuíra à governamentalidade, Foucault (1992, p. 291-292) é bastante claro (ainda que a citação seja longa, vale a pena transcrevê-la):

Com essa palavra quero dizer três coisas:

1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
2. a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo¹⁵, sobre todos os outros —soberania, disciplina etc.— e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
3. o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Logo adiante, ele diz: “o que é importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade mas o que chamaria de governamentalização do Estado. Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade”. (1992, p. 291-292) Um pouco mais tarde, Foucault (2001a, v. 2, p. 1604) chamará de governamentalidade “o encontro entre as técnicas de dominação

¹⁴ *Capitalismo cognitivo* é a expressão usada para designar o capitalismo contemporâneo, em que, mais importante do que expropriar o trabalho material dos trabalhadores, expropriam-se-lhes as ideias, a criatividade e a capacidade de se articularem em redes de produção coletiva e inovadora. Para mais detalhes, vide Saraiva; Veiga-Neto (2009), Lazzarato (2006) e principalmente Galvão et al. (2003).

¹⁵ Como já argumentamos, no nosso caso caberia aqui substituir essa palavra por *governo*...

exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. Sendo assim, a inclusão pode ser compreendida como uma peça na articulação que a governamentalidade coloca em movimento entre o sujeito e a população.

Desse modo, entendendo as políticas públicas de inclusão escolar como manifestações da governamentalização do Estado na Contemporaneidade, é fácil compreendê-las como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas. Dizer que as práticas de inclusão escolar promovem uma maior economia é duplamente verdadeiro. De fato, em termos financeiros, a fórmula “escolas inclusivas & serviço de atendimento educacional especializado” representa menores despesas para os cofres públicos do que a fórmula “escolas especiais & escolas comuns”. Mas, além da economia financeira, há também uma maior economia política em termos do menor dispêndio das ações sobre ações que visam a governamentalização do Estado, nos termos propostos por Foucault. Isso está claramente sintetizado por Baker (1994, p. 198), quando ele diz que “a governamentalidade objetiva atingir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder”. E indo ainda mais adiante, talvez se possa dizer que também há uma maior economia na esfera da *noopolítica*, nos termos em que esse conceito foi proposto por Lazzarato (2006).¹⁶

E, na medida em que aquilo que se coloca em jogo são condutas humanas que preservem e promovam a própria vida, entra-se diretamente no conceito de *biopoder*. Com essa palavra —criada no início do século XX pelo geógrafo sueco Rudolf Kjellén— Foucault designou os procedimentos que, mesmo tomando cada indivíduo em suas particularidades espaciais e temporais, se articularam, a partir do século XVIII, com o objetivo promover a vida da coletividade na qual o indivíduo se insere. Trata-se de uma coletividade que desde então passou a ser entendida como uma *população*. Assim, a invenção do biopoder, em meados do século XVIII, foi correlata à invenção do conceito de população: um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como um corpo vivo, uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável. Desde então, a população é tratada como um corpo-espécie, sobre o qual o Estado —ele mesmo, na sua acepção moderna, uma invenção também correlata às invenções do biopoder e da população— assume, como sua, a responsabilidade de governar para promover a vida. Falar em promover a vida significa reportar-se ao *bios* em suas duas dimensões: uma, individualizante, envolvida com os cuidados para que cada um permaneça vivo; a outra, coletivizante, envolvida com os cuidados para evitar a extinção da própria espécie. Tudo isso funcionou como condição de possibilidade para que no século XVIII acontecesse a conhecida virada biopolítica: a antiga máxima “deixar viver — fazer morrer” foi substituída pelo moderno “fazer viver — deixar morrer”...

Em suma, as estratégias mobilizadas para governar as populações constituíram-se na ordem da biopolítica e desde então apoiaram-se no biopoder. Como bem sabemos, a entrada do biopoder em cena não significou o desaparecimento do poder disciplinar; o que ocorreu foi uma articulação entre esse e aquele, cada um complementando o outro e até se potencializando mutuamente.

Como explicou Foucault (2006), acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas —em termos de seus gestos e ações— a um modelo geral previamente tido como a *norma*. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo. Como mostrou Ewald (1993, p. 86), a norma funciona como “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo”. Além de ser instituída no, e a partir do, próprio grupo ao qual se refere, a norma é primária e fundamentalmente prescritiva. Foucault explica que tais tentativas de conformar as pessoas, segundo padrões prévios constituídos no próprio grupo ao qual tais pessoas pertencem, devem ser compreendidas “mais [como] uma normação do que uma normalização” (Foucault, 2006, p. 76). Essa última palavra, Foucault reserva para designar um processo inverso ao primeiro: ao invés de se partir da norma para, em seguida, distinguir-se o normal do anormal —normação—, na normalização parte-se do “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade” (Foucault, 2006, p. 83) 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, 2006, p. 83) Assim, como que numa inversão epistemológica, o normal torna-se fundante, a partir do qual tanto se define o anormal —e, com

¹⁶ Ainda que essa questão nos pareça promissora e muito interessante, não a desenvolveremos neste texto.

esse, a noção de “caso”¹⁷ — quanto se deduz a norma; esquece-se do caráter arbitrariamente construído da norma. É em decorrência disso que se fica com a impressão de que ela é natural pois, na medida em que, nesse processo de normalização, aquele que já estava (naturalmente) aí é assumido como um (caso) normal, tudo o mais que dele se deriva parece ser também natural... Levando um pouco adiante essas distinções vocabulares e conceituais que gravitam em torno da norma, sugerimos acrescentar a palavra *normalizar* e suas derivadas para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas. Assim, por exemplo, podemos entender que os dispositivos *normalizadores* são “aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, enquanto que os *normalizados* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)” (Veiga-Neto, 2006, p. 35-36).

A diferenciação entre normação e normalização é importante no contexto daquilo que estamos discutindo, não apenas porque ambas têm implicações educacionais e políticas muito interessantes, mas também em decorrência da articulação que se deu entre a normalização da norma e o poder. Pode-se dizer que, à noção de disciplina como ortopedia corporal que gera individualidades e que, por moldar o corpo molda a alma, institui um sujeito (moderno) —uma noção que se estabeleceu na Europa a partir do século XVII—, mais tarde somou-se a noção de “disciplina como técnica de normação”. E aí, a partir da segunda metade do século XVIII, o poder disciplinar já não estava mais sozinho, senão que articulado com o biopoder.

Em termos históricos e institucionais, foi assim que ocorreu um deslocamento nos objetivos de reclusão. Enquanto que a operação de reclusão, no século XVIII, visava a limpeza pela exclusão dos indesejados (pela família, pelo grupo social) —um fenômeno que Foucault (1996, p. 114) chamou de “reclusão de exclusão”—, no século XIX a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão (desses indesejados), de modo a ser possível normalizá-los. Num eco a Foucault, podemos dizer que passou-se, então, de uma “reclusão de exclusão” para uma “reclusão de inclusão” ou, se quisermos, uma “reclusão de normalização”. Assim, “a fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de reprodução. A escola não exclui os indivíduos; [...] ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, [...] de normalização dos indivíduos”. (1996, p. 114) A principal finalidade dessas instituições é “fixá-los a um aparelho de normalização” (1996, p. 114), cujo vínculo ao Estado pouco importa.

A naturalização da norma, a noção de “caso” e as correlatas noções de “risco”, de “perigo” — como risco diferenciado— e de “crise” —como escalada crescente do perigo— parecem ativar a busca de novos saberes e de novas práticas que, de alguma maneira, possam dar conta dessas novidades epistêmicas. No século XIX, então, as questões de normalidade e anormalidade entraram no domínio de duas chaves. Tanto elas se colocaram ao abrigo —ou, se quisermos, sob a proteção— das Ciências Humanas, quanto elas passaram a servir de operadoras para a intervenção política; uma intervenção que tinha —e continua tendo...— por objetivo aumentar a segurança das populações, ou seja, diminuir-lhes o risco, o perigo e a crise. Em qualquer desses casos, graças ao seu caráter sequestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou —e continua funcionando— como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e suas políticas que visam a segurança da população.

No caso das políticas de inclusão escolar, é fácil ver que a intervenção do Estado é bem maior do que costuma acontecer quando esse promove campanhas públicas, mesmo que essas se utilizem da escola como ambiente de aplicação e propagação. As campanhas públicas funcionam como pedagogias culturais e, por isso, buscam o governo sobretudo pelo discurso; elas pretendem ensinar o melhor comportamento e o que é melhor ou mais correto fazer, usar etc. É trivial afirmar que toda e qualquer política pública só se torna manifesta através do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funciona-

¹⁷ Quando aqui se fala em “caso”, é preciso pensar em termos de uma “distribuição de casos” —e não de cada caso, isoladamente.

mento.¹⁸ Dado que, de um lado tais discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governo e as relações de poder, ambos sustentados discursivamente.

Já as políticas de inclusão, mesmo que se propaguem discursivamente e mesmo que se apoiem em pedagogias culturais ou extra-escolares —pois, afinal, sempre é preciso, ensinar e convencer a população...—, procuram se efetivar de modo material, isso é, elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos —pensados como normais e anormais— forem colocados juntos, num mesmo espaço.

Em suma, toda a discursividade *das e em torno das* políticas públicas pode ser compreendida como estratégicas para o governo das populações. Mas se nas campanhas públicas o acento coloca-se no discurso, nas políticas de inclusão o acento é colocado na própria materialidade dos corpos e nos coletivos populacionais. E ainda que o discurso tenha sua própria materialidade, a sua volatilidade contrasta com a forte densidade dos corpos e dos movimentos populacionais, todos mobilizados pelas políticas de inclusão. Tal mobilização que elas buscam promover tem por objetivo colocar todos “sob um mesmo teto”. Quando se fala em mobilização e em “sob o mesmo teto”, está-se referindo tanto a um espaço físico —seja ele *stricto sensu* institucional (escola, empresa etc.), familiar etc.— quanto a espaços simbólicos —cultura, identidade, classificação diagnóstica.¹⁹ Tudo isso demanda grandes investimentos do Estado em pesquisas que produzam dados sobre a situação de diferentes grupos populacionais, bem como em pesquisas que invistam em novas tecnologias e teorias de desenvolvimento humano, cognitivo e social capazes de darem conta da crescente diversidade presente nas populações.

*

É nesse ponto que, para finalizar, voltamos ao parêntese aberto anteriormente, quando dissemos que, ao governar os corpos, o Estado governa tudo.

Afinal, se aquilo que está em jogo é executar o melhor —mais efetivo, mais econômico, mais permanente— governo da população, então é preciso, antes de mais nada, promover o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem. Os corpos têm de estar acessíveis ao escrutínio e ao ordenamento. Tal ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. O ordenamento se dá por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades. Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Como já discutimos, a inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e na medida em que essa é tida como natural, aquelas operações de ordenação —aproximação, comparação e classificação e atendimento das especificidades— parecem naturalmente necessárias. Deriva de tal naturalização a própria justificativa epistemológica e ética da inclusão e do ordenamento. Em resumo, a norma acaba funcionando como uma matriz de inteligibilidade na qual as políticas e as práticas de inclusão fazem sentido e são justificadas.

Como um *direito dos governados*²⁰, a inclusão passa a ser assimilada pela população que deseja estar incluída e que não reage contra as políticas de caráter assistenciais e nem mesmo ao caráter

¹⁸ Essas regras resultam da combinação entre, de um lado, regras lógico-formais e lingüísticas e, de outro lado, certas condições de possibilidade geradas historicamente num campo de lutas por dominação. Para usar a feliz formulação dada por Revel (2005, p.38), “o discurso se torna o eco lingüístico da articulação entre saber e poder”.

¹⁹ Para uma discussão sobre cultura e identidade, no contexto deste artigo, vide Lopes; Veiga-Neto (2006).

²⁰ *Direito dos governados* é uma expressão utilizada por Foucault para afirmar que a política não é a defesa de nossos direitos contra um poder externo que nos sujeita e domina, mas são lutas vividas a partir de dentro das relações e, portanto, a partir de dentro de jogos de poder. Trata-se de uma noção dinâmica e que implica ações de

in/excludente das práticas inclusivas atuais. Do “lado de dentro” das práticas inclusivas não há oposição a elas, mas movimentos de ressignificação, de dissidência, de resistências, de festejos, e, às vezes, de contraconduta.

Referências bibliográficas

- BAKER, Keith. A foucauldian French Revolution? In: GOLDSTEIN, Jan. *Foucault and the writing of History*. Oxford: Blackwell, 1994. p. 187-205.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa: disciplina, biopolítica e ética. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.
- CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe. *Capitalismo Cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-32.
- DELEUZE, Gilles. Política. In: _____. *Conversações*. São Paulo: Trinta e Quatro, 1992. p. 207-226.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FONSECA, Márcio Alves. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 155-163.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 277-293.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; RABINOW, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; RABINOW, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Pouvoirs et stratégies. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p. 418-428.
- FOUCAULT, Michel. Les techniques de soi. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001a. p. 1602-1632.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio y población*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Silvio. As contribuições de Foucault à Educação. *IHU On Line*, São Leopoldo, ed. 223, 11 jun. 2007. Disponível em <http://www.unisinos.br/ihuonline>. Acesso em 20 jun. 2007.
- GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe. *Capitalismo Cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. *Revista de Pedagogia*, São Miguel do Oeste, v. 3, p. 7-20, 2004.
- LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão — a exclusão. In: FÁVERO, Altair A. et al. (orgs.). *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF, 2006. p. 207-218.
- LOPES, Maura Corcini. Narrativas surdas: a condução da conduta dos escolares. *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE)*. Belo Horizonte: UFMG. 2010. p. 1-15.

dupla responsabilidade dos governantes e dos governados; por isso, ela é distinta das noções forjadas pelos Direitos Humanos, que se dão como autofundadas e orientadoras universais das próprias ações do Estado.

- LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 29, n. 1, p. 229-239, 2004.
- LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Editora da ULBRA, 2007.
- LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domenica (org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domenica; KLEIN, Viviane. Inclusão e Biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*. São Leopoldo, a. 8, n. 144, 2010.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. VII-XXIII.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença* (uma introdução). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, mai/ago 2009. p. 73-96.
- REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e Punir ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51-62.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai/ago 2009. p. 187-201.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Lisboa: Terramar, 2003.
- VASCONCELLOS, Jorge. A Filosofia e seus intercessores: Deleuze e a Não-filosofia. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez., 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvia; SOUZA, Regina Maria (orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p. 131-146.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana M. et al. (orgs.). *Educação inclusiva: Direitos Humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 51-70.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. VII Colóquio sobre Questões Curriculares e III Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares. *Livro de Resumos*. Braga: Universidade do Minho (Portugal), 2006. p. 157.

* Texto preparado por solicitação de Dora Marín, para integrar livro publicado em Bogotá (Colômbia). Uma versão preliminar e simplificada deste texto foi publicada em:

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007.

Esta versão (completa) foi publicada em língua espanhola em:

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión. In: CORTEZ-SALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora (comp.). *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas*. Bogotá: IDEP, 2011. p.105-122.

** **Alfredo Veiga-Neto** é Doutor em Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação e Professor-convidado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do *Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão — GEPI* (UNISINOS/CNPq). alfredoveiganeto@uol.com.br

*** **Maura Corcini Lopes** é Doutora em Educação. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Membro do *Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão — GEPI* (UNISINOS/CNPq) e Coordenadora do *Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos — GIPES* (CNPq). maurac@terra.com.br