

INCLUSÃO E GOVERNAMENTALIDADE

ALFREDO VEIGA-NETO*

MAURA CORCINI LOPES**

Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que 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)

RESUMO: O artigo parte dos conceitos de *governo*, *biopoder*, *norma* e *governamentalidade* para argumentar no sentido de que as políticas de inclusão – especialmente as políticas de inclusão escolar – são dispositivos biopolíticos para o governo e o controle das populações. Tomam-se esses e outros conceitos foucaultianos como ferramentas analíticas para argumentar que é preciso examinar as políticas e práticas inclusivas sem assumir antecipadamente qualquer juízo de valor sobre elas. Entendendo a diferença como manifestação da diversidade, e o diferente como um exótico, um portador de algo que os outros não possuem, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a própria diferença. Assim, ao invés de promoverem uma educação para todos, elas correm o risco de realizar uma inclusão excludente das diferenças. Discute-se a distinção entre campanhas públicas e políticas de inclusão em termos dos âmbitos em que ambas se efetivam.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Disciplina. Biopoder. Normalidade. Exclusão.

* Doutor em Educação, professor da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e professor-convidado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail:* alfredoveiganeto@uol.com.br

** Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). *E-mail:* maurac@terra.com.br

INCLUSION AND GOVERNMENTALITY

Abstract: Based on the concepts of *government, biopower, norm and governmentality*, this paper argues that the inclusion policies – especially those of school inclusion – are biopolitical devices to govern and control the populations. These and other concepts by Foucault are used as analytical tools to argue that we have to explore the including policies and practices without any previous value judgment on them. Since they understand the difference as a manifestation of diversity, and the different as the exotic, what carries something the others do not have, the inclusion policies – as they are being formulated and partly enforced in Brazil – seem to ignore difference itself. Thus, instead of promoting education for all, they may lead to an inclusion that excludes the differences. The text finally discusses the distinction between public campaigns and inclusion policies in terms of the settings in which both take place.

Key words: Inclusion policies. Discipline. Biopower. Normality. Exclusion.

Não é um exagero afirmar-se que a *inclusão* é hoje 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 políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo 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 e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão.

Em que pesem essas 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 inclusão,² 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 distinção entre *diferença* e *diversidade* – com 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 serão em breve publicados. Para que fique mais claro, já adiantamos provocativamente aqui que, ao tratar a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente.

Aqui tomaremos, como ferramentas analíticas principais, os conceitos de *governo*, *norma*, *biopoder* e, principalmente, *governamentalidade*, a fim de tratar as políticas de inclusão no registro da racionalidade política tematizada por Michel Foucault. Mais especificamente, procuraremos mostrar que – independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista e como acontece, aliás, com qualquer política pública moderna – as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social.

Além disso, argumentaremos que, se a segurança das populações gerada pelas políticas e práticas de inclusão pode ser vista como um ganho desejável, sempre pode haver algo a perder com tais políticas e

práticas. Em sintonia com as palavras de Foucault citadas na epígrafe deste artigo, também a inclusão pode ser perigosa. 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 de 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 essas vontades... É bem por isso que não há relações sociais que não estejam impregnadas e atravessadas pela busca por dominação, esteja a dominação funcionando pela violência ou esteja ela funcionando pelo poder.³ Assim explicou Foucault, ao tratar especificamente do poder:

O que quer dizer que as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social; e que elas não reconstituem acima da “sociedade” uma estrutura suplementar com cuja obliteração radical pudéssemos talvez sonhar. 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. (Foucault, 1995, p. 245-246)

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.⁴ 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. Em suma, foi com tudo isso em mente que produzimos este artigo; com ele, esperamos estar contribuindo para as atuais discussões em torno da inclusão escolar.

Antes de apanharmos as ferramentas foucaultianas, mais alguns alertas. O que segue não deve ser lido como um posicionamento em

favor ou contra as políticas e práticas inclusivas; não se trata, aqui, de buscar um juízo de valor sobre elas.⁵ 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. Interessa-nos um tipo de problematização que ajude a abrir a caixa-preta daquilo que dizem as políticas inclusivas, com o fim de escrutiná-la por dentro, de examiná-la em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos.

Abrindo a caixa de ferramentas

Ao nos valermos da metáfora da caixa de ferramentas, apontamos para o fato de que recorreremos 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, 2001a, p. 427)

Então é preciso, em primeiro lugar, saber quais são as ferramentas de que lançaremos mão e em que consiste e para que pode servir cada uma delas. Conforme anunciamos antes, os conceitos de *governo*, *governamentalidade*, *biopoder* e *norma* serão aqui centrais. Certamente há alguns outros, não menos importantes, tais como *dispositivo*, *disciplina*, *biopolítica* e *poder*. Mas não há como, neste texto, discorrer detalhadamente sobre todos eles; assim, nos limitaremos a alguns comentários quase panorâmicos sobre cada um.⁶

Botando as ferramentas para funcionar...

Começemos pelo governo, para logo adiante irmos passando às demais ferramentas.

Ao se traçar uma história da palavra *governo*⁷ 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 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, 1995, 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.).

Mas isso não significa 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, distribuem-se microscopicamente e “se enraízam no conjunto da rede social” (idem, *ibid.*). Assim, é graças ao seu caráter microscópico e “pervasivo”⁸ que o poder se torna 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 objetivam 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, 1995, 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 objetivam conduzir ou estruturar as ações.⁹ 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).

Ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o *governamento* manifesta-se quase como um resultado 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 governo é a manifestação “visível”, “material”, do poder.

É claro que qualquer Governo pode também exercer o governo, 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, seja prevenindo a doença, tais campanhas valem-se da propaganda de modo que se tente 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 governo das populações; seu objetivo maior é a promoção da vida e, como detalharemos mais adiante, por isso mesmo se colocam no âmbito da biopolítica.

A essas alturas, podemos introduzir o importante conceito de *governamentalidade*, desenvolvido por Foucault (2006) na quarta lição do Curso *Segurança, território, população*, no *Collège de France*, em 1978. Com essa palavra, ele designava todo um conjunto de práticas de governo 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 governo...

Aqui, um parêntese. Como argumentaremos mais adiante, se na modernidade o Estado deixa de ser definido em termos territoriais, e passa a ser definido em função de sua população, é preciso registrar que, hoje em dia – digamos, na contemporaneidade –, cada vez mais, o espaço parece que se estabelece pela captura do tempo

e pela diferenciação cultural. Veremos que o controle da economia e o controle dos corpos dos indivíduos, principalmente por meio do governo desses corpos, confundem-se; desse modo, governando os corpos o Estado governa tudo. Só isso já seria uma justificativa para que o Estado promova a inclusão. Adiante voltaremos a esta 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 atribuía à governamentalidade, Foucault 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 governo,¹⁰ 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. (1992, p. 291-292)

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” (idem, *ibid.*). Um pouco mais tarde, Foucault (2001b, p. 1.604) chamará de governamentalidade “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”.

Desse modo, entendendo as políticas públicas de inclusão escolar como manifestações da governamentalização do Estado moderno, 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. O que elas buscam é “atingir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (Goldstein, 1994, p. 198). 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, Foucault designou os procedimentos que, mesmo tomando cada indivíduo em suas particularidades espaciais e temporais, têm como objetivo promover a vida da coletividade na qual o indivíduo se insere; trata-se de uma coletividade que a partir daí vai ser entendida como uma *população*. Assim, a invenção do biopoder, a partir de meados do século XVIII, foi correlata à invenção do conceito de população: um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável. Desde então, a população é tratada como um corpo vivo, 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 referir o *bios* em suas duas dimensões: tanto cuidar para que cada um permaneça vivo quanto prevenir 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 se apoiaram no biopoder. Como bem sabemos, isso não significou o desaparecimento do poder disciplinar; o que ocorreu foi uma articulação entre este 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). Esta 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” (idem, *ibid.*). Assim, como que numa inversão epistemológica, o normal torna-se fundante, a partir do qual tanto se define o anormal – e, com este, a noção de “caso”¹¹ – 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 *normatizar* e suas derivadas para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas. Assim, por exemplo, podemos entender que os dispositivos *normatizadores* são “aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [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, 2006a, 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, instituiu 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. Ao passo que a operação de reclusão, no século XVIII, visava à 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 que seja possível normalizá-los. Num eco a Foucault, podemos dizer que se passou, 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” (idem, *ibid.*). A principal finalidade dessas instituições é “fixá-los a um aparelho de normalização” (idem, *ibid.*), 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 seqüestrante, 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 de suas políticas que visam à 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 este promove campanhas públicas, mesmo que estas se utilizem da escola como ambiente de aplicação e propagação. As campanhas públicas funcionam como pedagogias culturais e, por isso, buscam o governmento 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 por intermédio do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento.¹² 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 governmento 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 – pois, afinal, sempre é preciso ensinar e convencer a população... –, procuram se efetivar de modo material, isto 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 estratégica para o governmento das populações. Mas, se nas campanhas públicas o acento se coloca no discurso, nas políticas de inclusão o acento é colocado na própria materialidade dos corpos. E, ainda que o discurso tenha sua própria materialidade, a sua volatilidade contrasta com a forte densidade dos corpos 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.¹³

É neste ponto que, para finalizar, voltamos ao parêntese aberto anteriormente. 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. 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 dá-se 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 esta 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 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.

Recebido em julho de 2007 e aprovado em agosto de 2007.

Notas

1. Sob essa denominação genérica, reúnem-se as contribuições de diferentes autores – como principalmente Deleuze, Nietzsche, Foucault, Bergson e o segundo Wittgenstein –, cujos interesses se centram geralmente mais nas singularidades do que nas identidades ou nas semelhanças. Para uma discussão preliminar, vide Veiga-Neto (2004), Lopes e 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, 2006b), Lopes (2004, 2006) e Lopes e Dal’Igna (2007).
3. Para uma distinção entre *violência* e *poder* como diferentes modalidades pelas quais a *dominação* se exerce, vide Veiga-Neto (2006a).
4. Seria preciso mais uma vez insistir que não está na educação a fonte dos problemas sociais? Que por melhores e mais efetivas que sejam as políticas e as práticas educacionais, e por mais necessárias que nos pareçam, elas jamais serão condições suficientes para a construção de uma sociedade mais justa, desenvolvida e igualitária?

5. Isso, obviamente, não significa ser possível ficar neutro com relação a tais políticas e tais práticas. Ainda que sempre estejam em jogo questões éticas, no registro em que se desenvolve este texto um juízo de valor não pode ser assumido nem como ponto de partida, nem como categoria metodológica, nem, muito menos, como ferramenta analítica.
6. 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).
7. 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 na língua portuguesa.
8. 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, re*), 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 infiltrador – o que remeteria à existência de algum filtro ou barreira –, mas sim intrometido (sem que isso implique um juízo de valor).
9. Para uma discussão detalhada acerca dos usos das palavras *governo* e *governamento*, vide Veiga-Neto (2002).
10. Como já argumentamos, no nosso caso caberia aqui substituir essa palavra por *governamento...*
11. Quando aqui se fala em “caso”, é preciso pensar em termos de uma “distribuição de casos” – e não de cada caso, isoladamente.
12. 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”.
13. Para uma discussão sobre cultura e identidade, no contexto deste artigo, vide Lopes e Veiga-Neto (2006).

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CASTRO, E. *El vocabulario de Michel Foucault: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- CASTRO, E. Leituras da modernidade educativa: disciplina, biopolítica e ética. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.
- DELEUZE, G. Política. In: DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: 34, 1992. p. 207-226.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FONSECA, M.A. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 155-163.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 277-293.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

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

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

FOUCAULT, M. Pouvoirs et stratégies. In: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p. 418-428.

FOUCAULT, M. Les techniques de soi. In: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001a. p. 1602-1632.

FOUCAULT, M. *Seguridad, territorio y población*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

GALLO, S. 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.

GOLDSTEIN, J. *Foucault and the writing of History*. Oxford: Blackwell, 1994.

LOPES, M.C. A inclusão como ficção moderna. *Revista de Pedagogia*, São Miguel do Oeste, v. 3, p. 7-20, 2004.

LOPES, M.C. O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: FÁVERO, A.A. et al. (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF, 2006. p. 207-218.

LOPES, M.C.; DAL'IGNA, M.C. (Org.). *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007.

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. Os meninos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 229-239, 2004.

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. VII-XXIII.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença* (uma introdução). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVEL, J. Nas origens do biopolítico: de *Vigiar e Punir* ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51-62.

VASCONCELLOS, J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, S.; SOUZA, R.M. (Org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p. 131-146.

VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A.M. et al. (Org.). *Educação inclusiva: direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 51-70.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 13-38.

VEIGA-NETO, A. 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), 2006b. p. 157.