

# A inclusão como dominação do outro pelo mesmo

La inclusión como dominación del  
otro por él mismo

Inclusion as Domination of Other  
by Himself / Herself

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

\* Alfredo Veiga-Neto é Doutor em Educação. Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo e Professor Convitado Efetivo do PPG-Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.  
Correio electrónico: alfredoveiganeto@uol.com.br

\*\* Maura Corcini Lopes é bolsista em estágio pós-doutoral pela Capes, na Universidade de Lisboa (Processo BE 4006/11-9). Doutora e Mestre em Educação. Professora Titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora Produtividade de Pesquisa CNPq.  
Correio electrónico: maurac@terra.com.br

Este texto resultou de dois projetos investigativos realizados ao longo dos anos de 2009 e 2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre/Brasil e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo/Brasil e foi apresentado e debatido no VII Colóquio Internacional Michel Foucault, em outubro de 2011, na PUC-SP/Brasil. As referidas investigações intitulavam-se “Políticas contemporâneas de inclusão escolar” e “Governamentalidade neoliberal e Educação”.

## Resumo

Partindo dos entendimentos de biopolítica, governamentalidade e do par normal/anormal — tal como eles foram desenvolvidos por Michel Foucault —, o artigo analisa as atuais políticas e práticas de inclusão social como dispositivos envolvidos numa operação de rebatimento do Outro sobre o Mesmo. Explorando a polissemia do par inclusão/exclusão argumenta-se que o atual imperativo da inclusão coloca-se em consonância com a biopolítica e a serviço do neoliberalismo.

## Palavras chave

Biopolítica, governamentalidade, normal/anormal, inclusão social, neoliberalismo.

## Resumen

A partir de la comprensión de los conceptos biopolítica, gubernamentalidad y del par normal/anormal, tal como ellos fueron desarrollados por Michel Foucault, el artículo analiza las actuales políticas y prácticas de inclusión social, como dispositivos implicados en una operación de plegamiento del Otro sobre él Mismo. Explorando la polisemia del par inclusión/exclusión, se argumenta que el imperativo de la inclusión se instala en consonancia con la biopolítica y al servicio del neoliberalismo.

## Palabras clave

Biopolítica, gubernamentalidad, normal/anormal, inclusión social, neoliberalismo.

## Abstract

From the comprehension of the concepts of: biopolitics, governmental, and paranormal/abnormal, in the way they were developed by Michel Foucault, this article analyses the current policies and practices of social inclusion, as devices implied in an operation of folding of other by himself/herself. Exploring the polysemy of the pair inclusion / exclusion, it is argued that the imperative of inclusion is installed according to bio-politics and at the service of neoliberalism.

## Key words

Bio-politics, Governmental, Normal / abnormal, Social inclusion, Neoliberalism.

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2012

Fecha de aprobación: 16 de mayo de 2012

Pedagogía y Saberes No. 36  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación. 2012, pp. 57 - 68

*A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica — e a crítica radical — é absolutamente indispensável para qualquer transformação.*

*Foucault. 2006, p.180*

Este artigo tem duas faces assimétricas. Na face menor, ele tem um pouco de antigo; do outro lado, na face maior, ele é bastante novo. O que há um pouco de antigo é a retomada de questões que já vimos discutindo há bastante tempo. O que há de novo aqui é a retomada de tais questões, agora a partir tanto das recentes publicações dos cursos que Michel Foucault ministrou no Collège de France quanto da ampliação das políticas e práticas de inclusão no Brasil. Tudo a seguir deriva de investigações junto aos nossos grupos de pesquisa, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos<sup>1</sup>.

Nosso objetivo é, além de contribuirmos para um entendimento mais ampliado e acurado do atual estado de coisas no Brasil, no que concerne às articulações entre a racionalidade neoliberal e a inclusão social, também nos municiarmos no sentido de mostrar que aquilo “que se aceita como vigente em si não o seja mais em si” (Foucault, 2006, p.180). Nesse sentido, esperamos continuar contribuindo para uma crítica que seja útil para eventuais transformações.

Começamos com um rápido inventário, com uma curta história sobre a posição deste nosso artigo em relação as nossas publicações anteriores. É um inventário importante para que fique claro de onde saímos, por onde andamos e onde se situa o presente artigo.

Pelos finais da década de 1990, estávamos centrados nos dispositivos e processos de subjetivação colocados em funcionamento pela educação em cenários neoliberais. Mas naquela época ainda não tínhamos acesso aos dois cursos nos quais Foucault havia discutido a fundo o liberalismo e o neoliberalismo — a saber: Segurança, território, população e Nascimento da biopolítica. Contávamos apenas com os resumos dos seus cursos no Collège de France e

algumas entrevistas sobre o assunto e com os trabalhos de alguns estudiosos (poucos, é verdade) que já se interessavam por tais questões, como Nikolas Rose, Michael Peters e James Marshall. Foi com base apenas em tais publicações que tratamos especificamente das relações entre a governamentalidade neoliberal e a Educação (Veiga-Neto, 2000).

No entanto, os estudos na esfera dos processos de subjetivação envolvem, necessariamente, algum afastamento de modo que se amplie o olhar e se incluam outros elementos que compõem a cena onde eles se desenrolam; no nosso caso, isso significou examinar as novas tecnologias educacionais e os novos dispositivos disciplinares e de controle, bem como as complexas articulações entre a lógica do Império e os Estudos Foucaultianos. Eis aí uma síntese daquilo que se pode chamar “frentes de trabalho acadêmico”.

Há uma década, estávamos tentando aplainar o terreno nomenclatural. Parecia-nos que era preciso minimamente calibrar as palavras, tornar mais claros os sempre deslizantes conceitos foucaultianos. Isso nada tem a ver, é claro, com a busca de supostos sentidos originais, nem deve ser entendido como a tentativa de fixar algum suposto sentido mais verdadeiro para os conceitos-ferramenta foucaultianos. Tem a ver, sim, com saber, o mais claramente possível e sempre que possível for, do que estamos falando.

A parte inicial desses nossos esforços de aplainamento deu origem às discussões acerca dos usos das palavras governo, governamento, governabilidade e governamentalidade (Veiga-Neto, 2002). Ainda nas trilhas dos estudos conceituais, discutimos as relações entre dominação, violência e poder; como mais adiante explicaremos, em alguns pontos caminhamos, atrevidamente, na contramão de Michel Foucault (Veiga-Neto, 2006; Lopes, 2011).

Há cerca de cinco anos, retomamos o tema do neoliberalismo, problematizando suas relações com a lógica do Império. Tratamos das possíveis e frutíferas aproximações entre os Estudos Foucaultianos e as teorizações desenvolvidas principalmente por Hardt, Negri, Harvey e Lazzarato. Foi assim que sistematizamos as relações entre a performatividade neoliberal e a Educação, pelo viés da “curriculumofilia”, uma “doença” que assola nossas vidas e molda fascistamente nossas subjetividades. Bem mais recentemente, entramos em cheio nas discussões sobre as relações entre a governamentalidade, o neoliberalismo e a Educação. (Veiga-Neto, 2011a). Feita essa rápida retomada histórica, passemos adiante.

Começamos pela ideia de que os processos de normação e normalização se dão como rebatimentos de uns em relação a outros. E por que recorreremos à

1 Referimo-nos ao GEPCPós/UFRGS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e ao GEPI/UNISINOS/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e credenciado no Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

metáfora do rebatimento? Para a Geometria Descritiva, chama-se de rebatimento ao processo no qual um plano se desloca, tomando como eixo de deslocamento a linha em que esse plano intercede com qualquer outro plano, de modo a coincidirem um com o outro. Feito o rebatimento, ambos os planos se fundem, se confundem, tornam-se um só plano. Costuma-se dizer, então, que um plano (principal) sofreu o rebatimento de um outro plano (secundário, rebatido), de modo que todos os pontos de um coincidem com todos os pontos do outro.

Se aqui lançamos mão dessa noção é porque ela nos serve; ela funciona como uma boa analogia em relação a vários processos que acontecem nas sociedades humanas. Assim, por exemplo, no âmbito dos Estudos Foucaultianos, podemos entender os processos de normação e normalização como exercícios de rebatimento —ou de tentativas de rebatimento— de uns sobre outros; como um exercício de fusão entre os (assim considerados) anormais com os (assim considerados) normais. Seja em termos da cultura e da educação, seja em termos da medicina e da justiça, o rebatimento se manifesta quase sempre, senão sempre, como tentativas de trazer para os planos da normalidade aqueles que se situam fora de tais planos.

Lembremos que Foucault (2008, p.75) chama de normação à situação disciplinar, na qual a norma precede ao normal e ao anormal, de modo que o “fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma”. Assim, é pelas disciplinas que se “estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal” (idem). A normalização disciplinar —que, a partir desse ponto, o filósofo passa a denominar simplesmente normação— parte de um modelo construído, considerado ótimo segundo determinados critérios e fins que se quer alcançar. Em seguida, a normalização disciplinar procura enquadrar as pessoas em tal modelo. Quem se submete ao enquadramento, de modo a formatar seus gestos, atos, traços físicos segundo o modelo, é chamado de normal. Ao contrário e em termos do rebatimento, será considerado anormal aquele que, por variadas razões, não for rebatido segundo o que preceitua a norma. O gradiente de anormalidade varia em função do quanto varia a efetividade do rebatimento.

Mas no caso dos dispositivos de segurança, “nos encontramos com um funcionamento inverso: a norma é fixada a partir das normalidades diferenciadas, isso é, do estabelecimento das diferentes curvas de normalidade” (Castro, 2011a, p. 176). A partir da observação e classificação dos fenômenos populacionais, constroem-se curvas de normalidade, “e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e em fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (Foucault, 2008, p. 83). É para essas situações nas quais a norma é construída a partir das distribuições em determinadas populações, que Foucault propõe o uso da palavra normalização.

No que diz respeito à nomenclatura em torno da norma, em outro lugar já levamos adiante essas distinções assumidas pelo filósofo e 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”

Nosso interesse se concentre sobre a normação e a normalização e suas relações com a racionalidade neoliberal e com o imperativo da inclusão como tópos a serviço do neoliberalismo.

(Veiga-Neto e Lopes, 2011, pp. 119-120). Diríamos, então, que se pode usar o verbo normatizar no sentido de estabelecer, codificada e formalmente, as normas.

Ainda que aqui o nosso interesse se concentre sobre a normação e a normalização e suas relações com a racionalidade neoliberal e com o imperativo da inclusão como tópos a serviço do neoliberalismo, começemos pela analogia dos rebatimentos, aplicada aos âmbitos da cultura e da educação. Como logo veremos, tomar tal analogia como porta de entrada é útil até para, talvez um tanto ambiciosamente, nos contrapormos a um dos entendimentos que os Estudos Foucaultianos assumiram sobre os processos de dominação. Já antecipando: seguindo o que um de nós já desenvolveu (Veiga-Neto, 2006), propomos deslocar o sentido que Foucault deu à palavra dominação, passando a entendê-la apenas como um gênero das relações sociais em que uns agem sobre outros no sentido de trazê-los para o seu domínio, seu domicílio, sua morada. Tal deslocamento mostrou-se muito produtivo para, por exemplo, compreendermos mais refinadamente as atuais práticas que se desenvolvem na educação escolar. Mais adiante voltaremos a essa questão.

Vamos aos rebatimentos nos âmbitos da cultura e da educação. No âmbito da cultura, temos um bom exemplo nas relações interculturais. O que torna possível um grupo se identificar com algum outro grupo é o fato de ambos partilharem atributos comuns, aos quais podemos denominar marcadores identitários (Lopes e Veiga-Neto, 2006). Pensando em termos do rebatimento, é como se os marcadores identitários de um grupo (situados num plano) acabassem rebatidos no outro grupo (situados no outro plano). É claro que determinar quais são os marcadores que valem, quais devem ser levados em conta, é sempre uma questão arbitrária, dependente de negociações políticas, sejam elas explícitas ou implícitas.

Numa situação pensada como ideal —e, enquanto ideal, ela nunca é mais do que apenas pensada, imaginada...—, a cada marcador cultural (ou ponto) situado em um plano corresponderia o seu correspondente marcador cultural (ou ponto) no outro plano. Isso, em termos geométricos. Em termos temporais, tal situação seria ideal na medida em que tudo se mantivesse estático ou, no caso de acontecer qualquer mudança num plano, por menor que fosse, tal mudança logo se rebatesse sobre o outro plano.

Na prática, entretanto, a situação é bem menos simples. Como sabemos, a perfeita simetria não passa de um mito, o tempo não para e o mundo teima em não ser estável... Assim, o estabelecimento de quais são os marcadores identitários que interessam —bem como quais são os valores atribuídos a cada marcador em relação aos demais— se dá em situações assimétricas de lutas por significação; desse modo, quais são e quanto valem os marcadores a serem partilhados é uma questão sempre contingente e, por isso mesmo, provisória, móvel, instável. Desse estado de coisas, resulta que as identidades nunca serão perfeitamente rebatidas nem jamais se manterão estáveis. Independentemente dos esforços que se possa fazer para estabilizar as identidades, tudo será sempre cambiante, mutável, inacabado e imprevisível. Bem sabemos que todas as tentativas totalitárias de estabelecer um mundo cujo pensamento fosse único e as identidades fossem idênticas a si mesmas acabaram frustradas pela contingência. É preciso não esquecer que o a priori histórico está antes e acima disso tudo.

No âmbito da educação, a analogia do rebatimento também funciona bastante bem. Concordando com Hannah Arendt, entendemos a educação como o conjunto de ações pelas quais os outros —os recém-chegados, os estrangeiros, as crianças, os que não estavam aí, os anormais etc.— são trazidos para o interior de um grupo que já estava aí. Esse grupo que já estava aí partilhava um domínio em que as

práticas culturais, saberes, valores e formas de vida eram comuns, muito semelhantes. Chamamos de educadores, professores, instrutores e mestres aqueles que promovem e forçam o rebatimento, trazendo o outro para o mais próximo de si possível, para a sua morada, para o seu domínio. Chamamos de educandos, alunos, aprendizes e discípulos a esses outros sobre os quais se promove e força o rebatimento, a esses outros que são trazidos para o domínio daqueles que comandam a ação do rebatimento. Em suma, pensando em termos do rebatimento é como se, no processo de educar, os outros, aqueles que se situam num plano, fossem rebatidos para o plano onde já se situavam os mesmos.

Também no âmbito da educação podemos pensar numa situação ideal na qual haveria coincidência, ponto a ponto, entre os dois planos. Desde Comenius, a Modernidade envidou imensas energias no sentido de que tudo fosse ensinado a todos e de que todos aprendessem tudo aquilo que lhes é ensinado. O imperativo comeniano da pampédia, segundo o qual é preciso “ensinar tudo, a todos, em todas as coisas e totalmente” (Noguera-Ramírez, 2011, p.112), pode ser visto como a manifestação da ideia cristã da necessidade de uma restauração humana, de modo a “garantir o maior esplendor ao Homem, imagem de Deus [...] porque todos são homens e todos têm diante de si a mesma verdade eterna”. Se isso foi assim na vertente reformadora da Igreja, não foi diferente também no lado da Contra-Reforma. Ainda que sem o apelo direto a Deus, o mesmo aconteceu e vem acontecendo no lado do Iluminismo, dos marxismos, dos fascismos e das muitas formas de fundamentalismos contemporâneos. Em todos os casos, percebe-se sempre um notável esforço no sentido de encaixar, o mais ajustadamente possível, todos os recém-chegados segundo determinados saberes, práticas, classificações e padrões estabelecidos por aqueles que já estavam aí.

Na prática, também aqui a situação é bem menos simples. Jamais os encaixes são bem ajustados; jamais os que já estavam aí conseguem efetivamente trazer para a sua morada os recém-chegados. Seja porque a morada daqueles que já estavam aí não é, de nenhuma maneira, única e homogênea ou, seja porque os processos educativos jamais são efetivos, o fato é que a educação nunca consegue repor, para todos os recém-chegados e de uma mesma maneira, tudo aquilo que já estava aí. O imperativo pampédico não passou, afinal, de um ideal não realizado. Não só a mesmidade não passa de uma representação, como, ainda, no mundo as coisas acontecem como acontecem e não propriamente como gostaríamos que acontecessem...

O resultado final de tudo isso é que nos fica sempre a sensação de descompasso, de desencaixe entre aquilo que se quer ter e aquilo que se consegue ter, entre aquilo que se pretende fazer e aquilo que se consegue fazer. É principalmente do diferencial entre o ideal moderno de uma grande e única identidade universal e uma realidade que é pura diferença que se alimenta a sensação de crise que nos assombra ao longo da Modernidade e que hoje assume proporções gigantescas. Afinal, o que há é apenas diferença; e a diferença sempre se dá como pura diferença. Para usar de novo a analogia dos rebatimentos: no mundo da vida, os planos jamais se rebatem mesmo; os pontos de um plano jamais se encaixam com os pontos de outro plano. Aliás, mesmo em termos geométricos, ao se projetarem de um plano para outro plano, os pontos e as formas projetadas já não são mais o que eram e até mesmo acabam por alterar o que já havia no plano que os recebeu qua projeções.

Falemos um pouco mais sobre a dominação como rebatimento. Conforme já referimos, entendemos que qualquer operação que busca trazer o(s) outro(s) para o domínio do mesmo pode ser chamada de dominação. Em termos etimológicos isso é bem fácil de compreender: dominação, domicílio, domínio, domo, dono, domingo e suas variantes derivam do mesmo radical latino dom- que, por sua vez, deriva do radical indo-europeu dem-, cujo sentido principal é casa, morada e, por extensão, denota também aquele que habita a casa e que manda nela (Pickett, 2000).

Mas, como explica Castro (2011, p.118), o entendimento de Foucault vai num sentido um pouco diferente, um pouco mais restritivo; ele chama de dominação as “relações de poder que, em lugar de serem móveis e permitirem aos parceiros uma estratégia que as modifique, estão bloqueadas e congeladas”. Nas próprias palavras de Foucault (2006a, p.711): “quando um indivíduo ou um grupo social chega a bloquear um campo de relações de poder, a torná-las imóveis e fixas e a impedir qualquer reversibilidade de movimento — por instrumentos que podem ser tanto econômicos quanto políticos ou militares— se está diante do que se pode chamar de estado de dominação”. Vê-se, aí, que o filósofo ainda se mantém estranhamente preso ao sentido tradicionalmente atribuído a essa palavra que, como se sabe, carrega um peso mais ou menos pejorativo. Seja para a Psicologia, seja para a Ciência Política, seja para a Antropologia, dominação parece sempre apontar

para algo indesejável, negativo, ligado à repressão ou à subjugação e exploração do(s) outro(s).

Por ocasião do III Colóquio Internacional Michel Foucault, levado a efeito na UNICAMP, em 2004, propusemos atribuir um sentido para dominação que não seguisse nem o senso comum nem o entendimento foucaultiano acima explicitado, mas que, partindo da etimologia, entendêssemos a dominação como o conjunto de ações estratégicas e práticas que buscam trazer os outros para o domínio do mesmo, sem que isso implique, per se, algum juízo de valor. A partir de Foucault, mas também nos afastando dele, optamos, desde então, usar a palavra dominação e suas derivadas para designar simplesmente toda e qualquer ação em que uns procuram trazer os outros para o seu domínio, para a sua morada. Em continuidade, propusemos que o poder e a violência sejam entendidos como diferentes formas de dominação (Veiga-Neto, 2006).

Mais recentemente, um de nós acrescentou a tutela ao poder e à violência (Lopes, 2010, 2011). Na realidade educacional configurada nos meandros das políticas de educação inclusiva, são evidentes os muitos casos onde a inclusão se articula sobre o sujeito por meio de uma trama discursiva que o posiciona ora como um anormal a ser contido, ora como um anormal a ser conduzido e ora como um anormal a ser tutelado. A dominação por tutela não reconhece desejo e, tampouco, capacidade de autonomia moral do outro.

Em resumo: de uns anos para cá, passamos a considerar o poder, a violência e a tutela como três formas de dominação, como três espécies qualitativamente diferentes de um mesmo gênero: enquanto o poder é uma ação sobre ações (e não sobre coisas), a violência é uma ação sobre um corpo, sobre as coisas e a tutela é uma forma de proteção de uns sobre outros, considerados mais frágeis e ainda incapazes de decidirem sobre suas próprias vidas. A dominação por violência e por tutela não reconhecem o desejo nem a racionalidade naqueles que toma como objeto: respectivamente, o violentado e o tutelado.

É fácil ver que tais entendimentos, ao mesmo tempo em que estão em sintonia com Foucault, também se afastam de suas propostas nesse campo. Concentremo-nos mais nessas três espécies do gênero dominação: a violência, o poder e a tutela. No nosso entendimento, não se trata de diferenciá-los em função de suas intensidades, mas em função dos seus modos de ação.

Pensando em termos do rebatimento é como se, no processo de educar, os outros, aqueles que se situam num plano, fossem rebatidos para o plano onde já se situavam os mesmos.

O poder funda-se numa racionalidade que lhe é necessária e que o transcende; ele está sempre entrelaçado com os saberes. Na perspectiva foucaultiana, os poderes exigem saberes que lhes são intrínsecos e imanentes; há, pode-se dizer, uma imbricação entre poder e saber.

A violência pode ter lá suas razões e pode até mesmo exigir saberes para se colocar em movimento; mas, nas ações violentas, a eventual racionalidade e os eventuais saberes mobilizados não são imanentes à própria ação. A ação violenta não se dá imbricada a saberes.

A tutela, por sua vez, segue uma racionalidade determinada por aqueles que a colocam em movimento. Mas os tutelados não precisam participar ativamente de tal racionalidade; no fundo, nem mesmo se espera que eles conheçam as razões que movem seus tuteladores e os saberes sobre os quais esses se apoiam. Conforme argumentado por um de nós, aquele que é tutelado está “alienado ao desejo e aos cuidados daquele reconhecido como sendo capaz de decidir sobre sua vida, se submete às decisões e ao domínio sem lutar por outras formas de ser visto ou narrado.” (Lopes, 2011, p. 256).

Conforme Veiga-Neto (2006):

Enquanto o poder dobra — porque se autojustifica e negocia e, com isso, se autolegitima—, a violência quebra porque se impõe por si mesma. Enquanto aquele se dá agonisticamente, essa se dá antagonicamente. Um se dá com algum consentimento ou até mesmo com sentimento das partes envolvidas; a outra se dá sem o consentimento e contra o sentimento da parte que o sofre. (Veiga-Neto, 2006, p.29)

Se agora quisermos manter alguma simetria com a citação acima, poderemos dizer que a tutela não envolve nem o sentimento nem o consentimento daqueles sobre os quais ela atua. Ela não negocia, pois se admite, em princípio, uma neutralidade por parte do tutelado. A tutela nem dobra nem quebra o outro, mas apenas o conduz, pois ele é visto como um indivíduo incompleto, incapaz de decidir por si mesmo e até mesmo, muitas vezes, de compreender minimamente o mundo (Lopes, 2011).

Pode-se pensar que uma ação poderosa ideal seria aquela a tal ponto racionalizada e negociada que nenhuma resistência se geraria no processo. De modo similar, uma ação violenta que fosse pura violência geraria uma resistência cujo limite seria dado pela

própria “carga” de violência implicada inicialmente no processo. No caso da tutela, não se espera nenhuma forma de resistência. Também não se espera alguma contraconduta por parte dos tutelados.

Aqui, é preciso esclarecer o sentido que, no campo dos Estudos Foucaultianos se pode dar a contraconduta, diferenciando-a da dissidência e da resistência. Na aula de 1º de março de 1978, do curso Segurança, território e população, Foucault (2008) referiu-se à contraconduta como a forma de uma população se conduzir sem obedecer ao condutor mas também sem romper com ele; não se trata de ser contra uma conduta, mas sim de lutar para ser conduzido de outras formas. Também não se trata de uma dissidência, isso é, não se trata do desdobramento de algum movimento ou tendência contra a dominação. A contraconduta é inventiva e ativa; funciona como uma alternativa que também não é da ordem da resistência, se essa for entendida como um contrapoder e que, por ser um contrapoder, inscreve-se nos mesmos vasos capilares do poder. Como explicamos em outro lugar (Veiga-Neto e Lopes, 2011, p. 111), o uso do conceito de contraconduta tem, entre outras, a vantagem de dar “uma visibilidade diferenciada para o louco, o enfermo, o deficiente, o militante, o diferente etc.” Além disso, “as contracondutas permitem emergir novas formas de condução ou outros rumos para a história das populações e para a história das dominações” (p. 111).

É claro que não se deve pensar que as três espécies do gênero dominação atuem isoladamente, sozinhas em cada caso. Nas situações concretas do cotidiano, nem o poder nem a violência nem a tutela se manifestam como formas puras de dominação; ao contrário, essas três espécies se combinam, como que alternando suas ênfases. Os processos de dominação costumam ser muito complexos e dinâmicos, em que ora é o poder que se mostra mais evidente, ora é a dominação, ora é a tutela.

Voltando à analogia dos rebatimentos, é como se, nas ações violentas o plano do outro fosse forçado a rebater sobre o plano do mesmo. Nas ações em que é o poder que está em jogo —chamemo-las de ações poderosas—, o plano do outro rebate sobre o plano do mesmo por ação do mesmo e até do próprio outro. Nas ações tutelares, o mesmo traz para o seu próprio plano o plano do outro, sem que esse outro nem mesmo precise se dar conta do que está acontecendo e por que está acontecendo.

Percebe-se sempre um notável esforço no sentido de encaixar, o mais ajustadamente possível, todos os recém-chegados segundo determinados saberes, práticas, classificações e padrões estabelecidos por aqueles que já estavam aí.

Basta examinarmos um pouco as políticas de inclusão para nos darmos conta de que elas atuam tanto como ações poderosas quanto, e principalmente, como ações tutelares. Os mesmos, que já estão num plano comum, decidem trazer/rebater para esse seu plano os outros que se situam em outros quaisquer planos. De modo a facilitar os processos de rebatimento, inventam-se biopolíticas e principalmente noopolíticas<sup>2</sup> que, apelando para certos princípios universais —de que os direitos humanos e a cidadania são os melhores exemplos—, acabam por efetivar o rebatimento a custos mínimos, garantindo maiores níveis de segurança para a população.

Além de diminuir os riscos sociais, as biopolíticas e noopolíticas de inclusão colocam-se a serviço do neoliberalismo. Com isso, queremos dizer que elas tanto são produzidas pela racionalidade neoliberal quanto contribuem para o aprofundamento e a estabilidade do próprio neoliberalismo, na medida em que, no âmbito da economia, da cultura e do imaginário, moldam o *millieu* social para um melhor “funcionamento” do neoliberalismo (Lopes, 2009; Veiga-Neto, 2010, 2011; Veiga-Neto e Lopes, 2011). Para quem estiver menos familiarizado com os entendimentos de Foucault sobre o liberalismo e o neoliberalismo, nunca é demais lembrar que o filósofo não os entendeu como uma representação, teoria ou ideologia, mas como uma forma de vida, como uma “autolimitação da razão governamental” (Foucault, 2008a, p.28), como uma “prática, como uma ‘maneira de fazer’ orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua” (idem, p.432). Nesse sentido, “o liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício do governo —racionalização que obedece, e aí está a sua especificidade, à regra interna da economia máxima” (idem, p.28). É neste ponto, então, que podemos entrar com o governo e a governamentalidade.

Para tratarmos do governo e da governamentalidade, comecemos por um breve alerta metodológico. Ao usarmos a palavra governo

2 Estamos usando noopolítica no sentido dado a essa palavra por Lazzarato (2006).

Uns anos para cá, passamos a considerar o poder, a violência e a tutela como três formas de dominação, enquanto o poder é uma ação sobre ações (e não sobre coisas), a violência é uma ação sobre um corpo, sobre as coisas e a tutela é uma forma de proteção de uns sobre outros, considerados mais frágeis e ainda incapazes de decidirem sobre suas próprias vidas.

—e não governo—, pretendemos marcar uma diferenciação que nos parece importante.

Conforme um de nós já argumentou, ao invés da palavra governo, a palavra governo, atualmente em desuso na língua portuguesa, nos parece mais apropriada para designar a ação, ato ou efeito de governar (Veiga-Neto, 2002). Desse modo, evita-se a ambiguidade que resulta do uso de uma mesma palavra —governo— para designar duas instâncias que, para as teorizações foucaultianas, são distintas: de um lado, as instâncias centrais do Estado (órgãos, instituições, autoridades etc.), pensadas ampla e maciçamente; de outro lado, as instâncias microscópicas (subjetividades, sujeitos, partilhamento de identidades etc.) onde se desenrola o poder microfísico.

É bem conhecida a formulação de Foucault (1995, p. 244): podemos compreender o verbo governar como os “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” e que, estruturando “o eventual campo de ação dos outros”, tem por objetivo “dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos”. Conforme sublinha Castro (2011a, p. 176), estamos aí no eixo do coletivo, no eixo do “governo como relação entre sujeitos”. Mas há um outro eixo; trata-se do eixo do individual, isso é, do “governo como relação consigo mesmo” (idem). Nunca é demais insistir: no primeiro eixo, o governo é uma ação sobre as ações alheias; no segundo eixo, o governo é uma ação sobre as próprias ações, na “relação que alguém pode estabelecer consigo mesmo, na medida em que, por exemplo, se trata de dominar os prazeres ou os desejos” (idem).

Para Foucault, é exatamente no cruzamento entre esses dois eixos que se situam tanto os modos de objetivação e subjetivação quanto a possibilidade de um agir político ao mesmo tempo ético e poderoso (mas não violento). Parafraseando o discurso de Isócrates a Nicocles<sup>3</sup>, Foucault (1994, p. 76) pergunta:

3 Nicocles foi rei de Salamis, cidade da costa leste de Chipre, no século IV a. C. O retórico ateniense Isócrates escreveu uma carta a Nicocles (A Nicocles, 376 a. C.) e proferiu um discurso em homenagem ao rei (Nicocles ou Os Cipriotas, 372 a. C.). Na passagem 37 desse discurso, ao se referir à possibilidade de ser infiel à esposa, Isócrates (sd) diz: “Eu desejo, uma vez por todas, afastar-me tanto quanto possível da suspeita desse tipo de coisa, e fazer de minha conduta um exemplo para os meus

“Como pretender obter a obediência dos outros se [Nicocles] não pudesse assegurar a obediência de seus próprios desejos?”. Também no debate entre Sócrates e Cálicles fica claro que quem governa é, ao mesmo tempo, “governante e governado” (archontas e archomenous). Nas palavras de Foucault (idem), para aquele que governa é “o seu domínio de si [que] modera seu domínio sobre outrem”. Como sabemos, na tradição clássica, a palavra *enkrateia* designava uma forma deliberada, ativa e combativa de alguém dominar a si mesmo<sup>4</sup>. É pela *enkrateia*, então, que alguém pode atingir a temperança —*sôphrosynê* ou, em língua portuguesa, *sôphrosina*— e ser capaz de conduzir os outros com a menor violência possível. Aliás, é bom lembrar que, a rigor, conduzir já denota uma ação necessariamente não impositiva, não violenta: quem conduz, cum ducere, ou seja, “vai junto com” ou “dentro de algo” a ser levado de um lugar para outro lugar (Foucault, 2011).

Essas são questões centrais para compreendermos, em termos do governo, a articulação entre o indivíduo e o grupo de que ele faz parte. Na Modernidade, podemos dizer que os modos pelos quais alguém conduz os outros e a si mesmo situam-se no ponto em que o sujeito se articula com a população.

Foucault criou a palavra *governamentalidade* para, entre outras coisas, designar justamente esse ponto de articulação entre o sujeito e a população a que o sujeito pertence. Recordemos um pouco esse importante conceito proposto e desenvolvido principalmente a partir do curso *Segurança, território população*, no inverno de 1978 (Foucault, 2008). Desde então, a *governamentalidade* —como o objeto de estudo das maneiras de governar (Castro, 2011, p. 177)— tornou-se um conceito central para o pensamento foucaultiano (Castro, 2011a). Para esse autor, a *governamentalidade* pode ser entendida como uma grade de inteligibilidade que abriga dois domínios: um, na esfera do político; o outro, na esfera das artes de governar. Na esfera do político estão os procedimentos, saberes, instituições, instrumentos envolvidos com o governo. Na esfera das artes de governar, está a *governamentalidade* como o “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault, 2008, p. 785).

compatriotas, sabendo que as pessoas estão acostumadas a levar suas vidas seguindo aquelas práticas que eles veem seus próprios governantes seguirem”. E, logo adiante: “Seria uma conduta monstruosa para os homens obrigar os outros a viverem de um modo ordenado enquanto eles próprios não mostram mais temperança do que aqueles a quem dirigem”.

4 Lembramos que o *enkratismo* foi a doutrina que, entre o grupo cristão primitivo dos *enkratistas*, exortava o autocontrole e o rigor sobre si mesmo, proibindo o vinho, a carne, os prazeres sexuais e até mesmo o casamento.

A *governamentalidade* moderna marca “a ruptura que se produziu entre o final do século XVI e o início do século XVII [...] na passagem de uma arte de governar herdada da Idade Média [...] para uma arte de governar cuja racionalidade tem por princípio o campo de aplicação o funcionamento do Estado” (Revel, 2005, p. 54). A nova racionalidade, chamada de “*Razão do Estado*”, não afastou de todas as regras anteriores —baseadas em princípios de justiça, sabedoria e respeito a Deus—, mas instituiu modos de governar que não apelam para o modelo do soberano de justiça nem para o modelo do Príncipe. O que conta cada vez mais, a partir de então, é a população, pensada não como um conjunto de indivíduos, mas como um corpo vivo cuja sobrevivência deve ser mantida por todo um conjunto de ações políticas *governamentalizadas*. Na medida em que tais ações *governamentalizadas* destinam-se à vida da e na população, Foucault tomou de empréstimo ao sueco Rudolf Kjellén a palavra *biopolítica* (Castro, 2011a), para designar as políticas envolvidas com o *biopoder*: “O conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais para poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (Foucault, 2008, p. 3).

Mas logo Foucault se dá conta de que uma análise da *biopolítica* só pode ser feita a partir de uma melhor compreensão da *governamentalidade* em termos dos seus conteúdos de verdade; ou talvez seja melhor dizer: em termos daquilo que se considera serem seus conteúdos de verdade. Nas palavras do filósofo: “Só depois que soubermos o que era esse regime governamental chamado *liberalismo* é que poderemos, parece-me, apreender o que é a *biopolítica*” (Foucault, 2008a, p. 30). Foi, então, a partir dessa necessidade que o filósofo redirecionou o curso que, tendo por título *O nascimento da biopolítica*, no final das contas acabou tratando mesmo foi do *liberalismo* e do *neoliberalismo*.

Não vem tanto ao caso entrarmos, aqui, em maiores detalhes sobre os interessantes insights foucaultianos acerca do *liberalismo* e do *neoliberalismo*. Além do que já referimos antes, cabe fazer mais alguns comentários.

Em primeiro lugar, lembremos o desenvolvimento detalhado que Foucault faz acerca das duas formas nas quais o *liberalismo* tradicional se transmuta, a partir da década de 1930: o *ordoliberalismo* (ou *neoliberalismo* alemão) e o *neoliberalismo* estadunidense (que logo adquirirá a face do *anarcoliberalismo* da Escola de Chicago). Para dizermos de modo bem simplificado, mas que parece suficiente para os nossos propósitos neste texto: se, para os *neoliberais*,

o essencial do mercado está na competição e não mais na simples liberdade de intercâmbio —como pensavam os economistas liberais do século XVIII— ou no consumo —como pensavam os liberais do século XX—, para os neoliberais o essencial está na competição. Isso significou passar da lógica da equivalência —em que o dinheiro funciona como o grande equivalente— para a lógica da desigualdade —a partir da qual se estabelece um jogo nada natural, mas econômica e politicamente inventado e alimentado.

Em segundo lugar, a competição exige que o maior número possível de indivíduos participe do jogo econômico. Como jogo, a competição tem de ser continuamente alimentada com bons jogadores; grande ou pequenos, ricos ou pobres, todos são bem-vindos para competir no mercado de apostas. É preciso, então que as artes de governar estejam atentas, intervindo positiva e continuamente nos cenários sociais onde o jogo se desenrola, seja fornecendo novos jogadores, seja capacitando-os para o jogo, seja estimulando-os a jogar. Como explicou Foucault (2008a, p. 164-165), “o mercado, ou antes, a concorrência pura, que é a própria essência do mercado, só pode aparecer se for produzida, e produzida por uma governamentalidade ativa”. Sendo assim, inverte-se a lógica do liberalismo clássico do século XVIII: “Deve-se governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado” (idem). Sendo assim, a governamentalidade neoliberal coloca-se definitivamente a serviço do mercado. Não mais a ingenuidade naturalista do *laissez-faire*, não mais o horror ao Estado, mas um Estado cuja governamentalidade, muito ativa e cuidadosa, garanta o melhor cenário para o mercado.

Argumentamos (Veiga-Neto, 2011a, p. 39) que, enquanto “o princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias”, o “princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição”. Enquanto o ambiente socioeconômico liberal deve ser livre e espontâneo, o ambiente neoliberal deve ser dirigido e modelado pelo Estado, ao qual caberá produzir a liberdade. Por isso, “o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. O que equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo” (p. 39).

A essas alturas, já está claro por que e como as políticas de inclusão, principalmente educacionais, ajustam-se sob medida à racionalidade neoliberal. Reiteramos que:

Enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. Eis aí o ponto fulcral que irá fazer da escola uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo. Na medida em que, para o neoliberalismo, os processos econômicos não são naturais, eles não devem ser deixados livres, ao acaso, nas mãos de Deus; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados. (Veiga-Neto, 2011a, p. 38)

Encaminhando-nos para o final deste texto, vejamos tudo isso mais de perto e, particularmente em relação à Educação.

Como já referimos no início deste texto, em decorrência da necessidade de ampliar, numa perspectiva foucaultiana, o escopo analítico das relações entre os processos de subjetivação e a Educação, voltamos nossas atenções, nos últimos três ou quatro anos, para as políticas e práticas educacionais que dão sustentação à racionalidade neoliberal. Estudando os preceitos e tentativas de rebatimento dos outros sobre os mesmos no campo

da Educação, conseguimos mostrar a face neoliberal dos governos brasileiros nas últimas duas décadas. Foi por aí que, desde então, enveredamos. É por aí que nos movimentaremos nesta última seção.

O sentido que nos interessa atribuir à dominação —como explicamos, um sentido não valorativo, mas enraizado na etimologia— tem se mostrado muito útil para descrevermos e problematizarmos várias práticas sociais contemporâneas, especialmente aquelas que se dão nos espaços educacionais; e, no nosso caso, mais especialmente ainda, no âmbito da educação escolar. Da mesma forma, o entendimento do poder, da violência e da tutela como formas distintas de dominação estão funcionando como ferramentas potentes e sutis para compreendermos melhor, no nível microfísico, muitas práticas pedagógicas em suas manifestações nos cotidianos escolares.

Ainda que a Educação não tenha se configurado como um campo central para as investigações de Foucault suas teorizações nos permitem problematizar os focos de experiência e as dramáticas discursivas que, tendo o sujeito como articulador da experiência, agenciam a educação e a própria pedagogia como campos produtivos para a análise social.

Além desse nível microfísico, a distinção entre poder, violência e tutela como modos de dominação manifesta-se também de modo muito explícito nos mais variados documentos educacionais. Seja no âmbito restrito das avaliações da aprendizagem, pareceres descritivos e normações disciplinares, seja no âmbito mais amplo das avaliações dos sistemas educativos, políticas públicas e programas educacionais, o que parece estar sempre presente é a exorcização da violência, a simétrica exortação da disciplina e a presença da tutela como um imperativo. Ao usarmos a palavra imperativo, estamos registrando o caráter natural e necessário que é atribuído à tutela, na medida em que os discursos educacionais primam em acentuar a menoridade cognitiva, moral e comportamental dos educandos.

Em todos esses casos, a exortação da disciplina pode ser lida foucaultianamente como a necessidade de se promover o poder disciplinar. A propalada necessidade de restaurar, nos ambientes escolares, convívios menos violentos e mais respeitosos no que se refere àquilo que cada um pode fazer, em termos dos usos e ocupações dos seus tempos e espaços corporais, parece querer recolocar o preceito pedagógico kantiano segundo o qual “enviam-se, em primeiro lugar, as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena” (Kant, 1962, p. 71). Note-se que o próprio uso do verbo restaurar (uma suposta harmonia perdida) —um verbo cada vez mais presente nos discursos educacionais— parece manifestar um sentimento de esmaecimento e perda de determinadas formas de convivência passadas que são tidas e lembradas como melhores do que as que temos hoje.

Em tudo isso, cabe lembrar as palavras de Foucault, na entrevista com Leo Löwenthal, Paul Rabinow, Richard Rorty e outros, em 1984, sobre as relações entre a política e a ética. Indo explicitamente na contramão de Hanna Arendt —para quem as relações de poder se dissociavam das relações de dominação—, Foucault (2006b, p. 589) reconhece que não é possível separar a dominação do poder, mas “é preciso ser, ao mesmo tempo, extremamente prudente e empírico”.

Logo a seguir, o filósofo refere-se à relação pedagógica como um exemplo da necessidade de se examinar detalhadamente, caso a caso, as práticas sociais. Como sempre, para Foucault não se trata de fazer “isso que seria uma Teoria Geral do Poder (com todas as iniciais maiúsculas) ou das explicações acerca da Dominação em geral”, mas sim de “tentar fazer valer a história e a análise dos procedimentos e tecnologias de governamentalidade” (Foucault, 2008, p. 41).

Ainda que a Educação não tenha se configurado como um campo central para as investigações de Foucault suas teorizações nos permitem problematizar os focos de experiência e as dramáticas discursivas que, tendo o sujeito como articulador da experiência, agenciam a educação e a própria pedagogia como campos produtivos para a análise social, principalmente no que concerne à instituição escolar. É no viés do conceito de focos de experiência que iremos nos interessar pela inclusão, exclusão e in/exclusão contemporâneas.

Em um emaranhado de forças e discursos, a experiência da inclusão gera uma agonística capaz de fazer aparecer verdades que criam e mobilizam outras formas de vida dentro dos espaços destinados aos coletivos. O campo empírico, mobilizado pelas lutas geradas nas relações sociais, sempre tem algum espaço para o movimento do outro, dos outros.

Tomar a inclusão como um foco de experiência significa, nos termos de Foucault (2008b, pp. 4-5), entendê-la como a região onde se articulam três fluxos: “primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamentos para os indivíduos; e, por último, os modos virtuais de existência para sujeitos possíveis”. Assim como fez o filósofo em suas análises sobre a loucura, analisar a inclusão como um foco de experiência implica três cuidados metodológicos.

Em primeiro lugar, implica não considerar a inclusão uma invariante ao longo da história. Não há uma inclusão nem há processos inclusivos que estivessem desde sempre aí, ainda que pouco notados, pouco praticados, pouco visíveis ou em estado latente. Não há nem mesmo saberes nesse campo que estivessem desde sempre aí, senão aqueles que historicamente se formam e continuam se formando, enredados em práticas discursivas e não discursivas, em complexas relações de poder.

Em segundo lugar, trata-se de ver a inclusão como um conjunto de saberes e normas às quais todos devem obedecer —ou, pelo menos se espera que obedeam. Aí desempenha papel importante o apagamento dos caminhos ao longo dos quais determinadas condições de possibilidade se engendraram

num silencioso processo de proveniência a partir do qual se deu a emergência das normas. Resulta daí a naturalização das normas e a sua promoção ao status de necessidade.

Em terceiro lugar, trata-se de estudar a inclusão como uma tecnologia definidora dos sujeitos, isso é, como uma fonte capaz de dizer (ou representar) quem se é, quem é o quê —incluído, em processo de inclusão, excluído etc. Ninguém é, em si mesmo, um excluído. Cada um passa a ser um excluído ou incluído como resultado das diferentes tecnologias que se colocam em movimento nas e pelas práticas e políticas inclusivas.

Dizer que ninguém é, per se, um incluído ou excluído significa duas coisas que se superpõem. A primeira: é na relação que alguém mantém com os demais que ele poderá ser considerado um excluído ou um incluído. A segunda, tão importante quanto a anterior: a inclusão não é uma “coisa” que exista por si mesma; do mesmo modo, ser um incluído ou excluído não é definido por alguma condição ou princípio que preexistia às próprias práticas que definem a inclusão (Lopes, 2006).

Assim, ao tomarmos a inclusão como um foco de experiência vamos para além dos entendimentos tradicionais que a tomam como uma estratégia política brasileira que objetiva prover condições para o atendimento do princípio universal “Educação para todos”, levantado em Jontiem (Tailândia), no ano de 1990. Bem mais do que isso, a inclusão, como foco de experiência, acaba funcionando como um imperativo que ordena a todos para a abertura frente ao outro (Lopes, 2009). Tal abertura pressupõe a criação de diretrizes institucionais e de Estado que orientem a todos como agir em distintas situações e diante de qualquer sujeito; pressupõe, também, a constituição de subjetividades inclusivas (Menezes, 2011). Com subjetividades inclusivas queremos dizer que hoje o princípio categórico da inclusão opera sobre qualquer sujeito e não mais somente sobre alguns sujeitos considerados anormais, excluídos, delinquentes, deficientes, etc.

No Brasil, de uns anos para cá, os discursos sobre inclusão têm sido categóricos: todos devem estar abertos para o outro, todos devem ter consciência de suas fragilidades, todos devem ser capazes, em alguma medida, de conduzir e orientar o outro. Em síntese, todos somos parceiros e corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela inclusão, pela educação, pela saúde, pela empregabilidade e pela permanência de todos nos fluxos sociais e econômicos.

Ainda que, na maior parte das vezes, esses discursos se apresentem em nome dos direitos humanos e em prol da cidadania, bem como mais ou menos

blindados numa linguagem plena de circunlóquios e que se pretende politicamente correta, eles deixam transparecer o caráter arrogante dos mesmos diante dos outros.

No caso dos discursos que tratam da inclusão dos surdos, por exemplo, quase sempre eles parecem ignorar a vontade do outro e concedem uma mínima possibilidade para o seu exercício de liberdade. Em nossos estudos, temos encontrado situações em que os ouvintes posicionam-se como os únicos capazes de dizer o que é melhor para a educação dos surdos. Não raro, é como se a racionalidade fosse uma faculdade ausente nos surdos, vistos como incapazes de se auto-conduzir; conseqüentemente, o ouvintismo é assumido —pelos ouvintes, é claro...— como salvo-conduto para ações tutelares.

A condição de menoridade colocada àquele que se mantém alienado ao outro é condição necessária para que a dominação por tutela se estabeleça. Alienado em relação aos mesmos, o outro deixa de lutar por outras formas de ser visto, definido e posicionado. Na história da educação dos surdos, são comuns os processos tutelares usados na tutela do louco, do deficiente mental, do autista etc. Muitos responsáveis pelo planejamento e pela implementação das políticas públicas não conseguem distinguir minimamente as diferenças entre uns e outros, de modo que impõem os mesmos critérios e as mesmas técnicas de rebatimento sobre toda e qualquer diferença que encontram pela frente.

Na educação dos surdos, a tutela pode ser assumida por qualquer pessoa (surda ou ouvinte) que se coloque em posição de poder responder pelo outro ou que possua o domínio de uma língua, seja ela na modalidade auditiva-oral, seja na modalidade visual-gestual. Assim, um surdo pode ser tutelado por um ouvinte, mas também por outro surdo que possui domínio de um código comunicativo que o possibilite determinar e decidir sobre a vida do outro.

Enfim, em um emaranhado de forças e discursos, a experiência da inclusão gera uma agonística capaz de fazer aparecer verdades que criam e mobilizam outras formas de vida dentro dos espaços destinados aos coletivos. O campo empírico, mobilizado pelas lutas geradas nas relações sociais, sempre tem algum espaço para o movimento do outro, dos outros. Resignificar os movimentos desses outros e entender suas manifestações reativas frente a diferentes tipos de dominação possibilita novas formas de vida para eles e para os mesmos.

## Referências

- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault: temas, conceptos, autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, UNIPE.
- Castro, E. (2011a). *Lecturas foucaultianas: una historia conceptual de la biopolítica*. Buenos Aires: UNIPE.
- Foucault, M. (1994). *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In Dreyfus, H. e Rabinow, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2006). Est-il donc important de penser? (entretien avec D. Éribon). In *Dits et écrits IV*. Paris: Gallimard, pp.178-182.
- Foucault, M. (2006a). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. In *Dits et Écrits, IV*. Paris: Gallimard, pp.708-730.
- Foucault, M. (2006b). Politique et éthique: une interview. In *Dits et Écrits, IV*. Paris: Gallimard, pp. 584-591.
- Foucault, M. (2006b). Les techniques de soi. In *Dits et Écrits, IV*. Paris: Gallimard, pp. 783-813.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008a). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres*. Paris: Gallimard, Seuil.
- Foucault, M. (2011). *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Organização Nildo Avelino. 2ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: CCS/Achiamé.
- Isócrates, N. In: Burnet, J. (1920). *Early Greek Philosophy*. London: A&C Black. Disponível em Peithô's Web: <http://www.classicpersuasion.org/pw/isocrates/pwisoc3.htm>. Acessado em 10/11/2011.
- Kant, I. (1962). *Réflexion sur l'Éducation*. Paris: Vrin.
- Lazaratto, M. (2006). *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lopes, M. C. e Veiga-Neto, A. (2006). Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Florianópolis Perspectiva*, v.24, n. especial, jul/dez, pp. 81-100.
- Lopes, M. C. (2009). Inclusão como prática política de governamentalidade. In: Lopes, MC, Hattge, M.D. (orgs). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Autêntica: Belo Horizonte, pp. 107-130.
- Lopes, M.C. (2010). Narrativas surdas: a condução da conduta dos escolares. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG.
- Lopes, M.C (2011). Condução das condutas dos escolares surdos. In Karnopp, L., Kleinn, M., Lunardi-Lazzarin, M. (orgs). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Editora da Ulbra: Canoas, pp, 251-262.
- Menezes, E. (2010). C.P. A fabricação de subjetividades inclusivas: efeitos da aliança entre a racionalidade política neoliberal e a escola. *Anais do XI Simpósio Internacional IHU — O (des)governo biopolítico da vida humana*. São Leopoldo: UNISINOS.
- Noguera, C. (2011). *Pedagogia e governamentalidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pickett, J. (2000). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In Portocarrero, V. e Castelo Branco, G. (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, pp. 179-217.
- Veiga-Neto, A. (2002). Coisas do governo... In Rago, M., Orlandi, L.B., Veiga Neto, A. (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 13-34.
- Veiga-Neto, A. (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In Rago, M. e Veiga Neto, A. (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 13-38.
- Veiga-Neto, A. (2011). Biopolítica, normalización y educación. *Anales del III Coloquio Latino-americano de biopolítica*. Buenos Aires: UNIPE.
- Veiga-Neto, A. (2011a). Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In Castelo Branco, G. e Veiga Neto, A. *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.37-52.
- Veiga-Neto, A. e Lopes, M.C. (2011). Governamentalidad, biopolítica y inclusión. In Cortez-Salcedo, R. e Marín-Díaz, D. (comp.). *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*. Bogotá: IDEP, p. 105-122.
- Revel, J. (2005). *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz.