

Incluir para saber. Saber para excluir¹

Alfredo Veiga-Neto²

Saber como se efetua a partilha entre o normal e o anormal constitui todo um problema. Compreende-se que ela nunca exprimirá uma lei da Natureza; tão só pode formular a pura relação do grupo consigo mesmo.

Ewald, 1993, p. 87

Resumo: O texto discute, a partir principalmente das contribuições de Michel Foucault e Zygmunt Bauman, alguns aspectos acerca da construção moderna da normalidade e a sua relação com as dificuldades que enfrentam as políticas que pretendem a inclusão escolar dos anormais. O anormal é tematizado como uma categoria envolvida com a “vontade de ordem” – uma vontade que caracteriza a Modernidade – e, por isso mesmo, uma categoria discursiva e socialmente construída que está envolvida no reconhecimento do próprio normal. A partir daí, mais do que apontar soluções, o texto problematiza as operações de inclusão como, entre outras coisas, uma forma de ativar o biopoder e, com isso, potencializar os nexos entre os gestores da burocracia do Estado e os novos experts que surgiram a partir do século XVIII. Nessa perspectiva, são feitas algumas referências às questões éticas e econômicas e aos dispositivos culturais – que incluem artefatos e práticas de expertise – envolvidos nas políticas de inclusão.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão/Exclusão; Normalidade; Michel Foucault; Biopoder; População.

Summary: Drawing on Michel Foucault and Zygmunt Bauman’s work, the paper discusses some aspects of the modern construction of normality in its relations with the difficulties of school policies of abnormal’s inclusion. Taking the abnormal as a discursive and social construction, as a category involved with the “will to order” and, by the way, implicated in the recognition of the

¹ Este texto foi escrito para a revista *Pro-Posições*, a pedido da Prof^a Dr^a Regina Maria de Souza (UNICAMP, Campinas, SP), em março de 2001.

² Alfredo Veiga-Neto é Doutor em Educação, Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS e Professor Convidado do PPG-Educação da UFRGS. Porto Alegre, RS, Brasil.

normal. More than pointing to solutions, the text problematizes operations of inclusion, among others, as ways of activating biopower and empowering connections between State bureaucracy managers and the new experts that arised from the XVIII Century. Some references are made to a few ethics and economics questions and to culturals dispositives – artifacts and practices of expertise – related with inclusion policies.

Key-words: Politics of inclusion/exclusion; Normality; Michel Foucault; Bio-power; Population.

O título deste texto é provocativo, desafiador e talvez por demais definitivo. É verdade que minha intenção, com isso, é tentar capturar quem eventualmente passar os olhos sobre ele. Mas, ainda que o tom do título pareça categórico, meu objetivo é bem mais modesto: o que segue são apenas alguns apontamentos em torno da tão problemática discussão sobre as políticas de inclusão escolar no campo da Educação. De modo mais específico, quero fazer algumas reflexões de fundo sobre o caráter ambíguo que tais políticas podem assumir, particularmente quando se trata de decidir se os *anormais* – divididos nas cada vez mais numerosas categorias que a Modernidade tem incansável e incessantemente inventado: os síndrômicos, deficientes e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os “outros”, o refugo enfim – podem, ou mesmo devem, ser misturados, nas escolas, com os *normais* – cada vez mais parecidos com nós mesmos e, bem por isso, cada vez mais especiais, melhores, mais raros...

Como bem sabemos, tais políticas de inclusão – uma bandeira que tem atraído boa parte dos pedagogos progressistas – têm enfrentado várias dificuldades. De um lado, essas políticas têm esbarrado na resistência de muitos educadores conservadores. De outro lado, elas têm enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, seja quando pretendem tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que “povoam” aquilo que se costuma denominar de “todo social”, seja quando não levam em consideração que tais identidades culturais têm suas raízes em camadas muito mais profundas do que fazem crer aqueles discursos progressistas mais simplificadores, que costumam ver o mundo sempre a partir da famosa dicotomia dominadores – dominados, exploradores – explorados.

As dificuldades

Como tenho discutido em outros lugares (Veiga-Neto, 1995, 2000a, 2000b), a escola moderna é o locus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e

mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social. Faz dela, também, um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social, que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico. Mas isso não significa, absolutamente, que essas sejam operações fáceis. É preciso ter sempre claro que mesmo aquilo que parece ocorrer apenas no âmbito escolar pode ter – e, quase sempre, tem – ligações sutis e poderosas com práticas (discursivas e não-discursivas) que extravasam a própria escola.

No caso que estou aqui discutindo, por exemplo, não bastam vontade política e competência técnica (para lidar com o anormal) para que se implemente com sucesso a inclusão. Se não forem levadas em conta a variada tipologia da anormalidade e a sua própria gênese, ou se não se conhecer, como disse Skliar (1999, p. 26), “qual é a política de significados e as representações que se produzem e reproduzem nessa proposta”, ou em qualquer outra proposta, não apenas as dificuldades serão enormes como, pior, poderemos estar levando a questão para um rumo diferente, ou até oposto, daquele que tínhamos pensado.

É claro que não tenho a pretensão, nem de longe, de tentar resolver essas dificuldades, de apontar algumas “soluções”. Até mesmo porque o debate sobre a inclusão escolar não está no centro de meus interesses de pesquisa, de modo que minha discussão se dará pelas bordas, problematizando em torno de alguns elementos que, muitas vezes, são tomados e pensados tranqüilamente nesse debate.

Penso que tematizar essas dificuldades pode contribuir para desnaturalizá-las, para desconstruí-las, para mais uma vez mostrar o quanto elas são contingentes, justamente porque advêm de relações que são construídas social e discursivamente. Com isso não quero dizer que essas dificuldades existem *apenas* num suposto mundo das idéias e que, por isso, seriam mais facilmente removidas do nosso caminho. Ao contrário, tais dificuldades são muito “duras” na medida em que se assentam em práticas discursivas e não-discursivas bastante coesas e estáveis, que têm necessariamente uma base material e que mantêm entre si um nexos imanente. Falar em imanência significa dizer que essas práticas não mantêm relações causais simples entre si – situação em que bastaria fazermos uma mudança nas causas, para obtermos uma mudança nos seus efeitos –; prefiro seguir Deleuze (1988) e se dizer que se trata, aqui, de intrincadas e poderosas relações de causalidade imanente.

Em suma, aquelas dificuldades não são ontologicamente necessárias, isso é, elas não advêm de uma suposta natureza das coisas, de alguma propriedade transcendental que presidiria o funcionamento do mundo. Vejamos um exemplo disso. Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais* não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção; não tem sentido, portanto, em tomá-lo como um *datum* prévio, natural. A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos *nós* e quem são os *outros*.

Então, ao contrário de ontologicamente necessárias, aquelas dificuldades são contingentes. Entendê-las como contingentes – isso é, entendê-las como resultado de múltiplos arranjos históricos cuja tecitura, uma vez conhecida, pode eventualmente ser alterada, redirecionada, rompida – não faz delas um obstáculo menos poderoso para as transformações sociais que se queira fazer. Por que, então, é importante sabermos que isso é assim e saber como se dão essas coisas?

Em primeiro lugar, porque tudo isso, na medida em que nos libera do prometeísmo fundado nas metanarrativas iluministas, nos joga diretamente neste mundo e coloca nas nossas próprias mãos a possibilidade de qualquer mudança. Em segundo lugar, porque ficamos conhecendo os arranjos sobre os quais devemos aplicar nossos esforços, seja para desativá-los, desarmá-los ou desconstruí-los, seja para ativá-los ou redirecioná-los, tudo em função dos nossos interesses. Em terceiro lugar, porque ao invés de vivermos no trabalho político e messiânico de preparar a grande virada que nos levaria para um futuro melhor, feliz e definitivo – numa duplicação contemporânea, certamente que em outros termos, das práticas medievais cristãs de ascese e espera –, poderemos viver no permanente trabalho político (mas não messiânico) de promover a crítica radical e a insurreição constante. Usando a conhecida máxima de Foucault: ao invés da grande revolução, pequenas revoltas diárias...

O normal e o anormal

Mas voltemos a tratar da separação entre os normais e os anormais. Penso que as contribuições de Michel Foucault e de Zygmunt Bauman são importantes

e muito úteis para articular a desconstrução do caráter natural que é atribuído a essa díade – de um lado, o normal; de outro lado, o anormal – e para passar a vê-la como uma construção discursiva moderna. Vejamos isso com um pouco mais de detalhe.

Foucault e Bauman compreendem a Modernidade como o tempo em que a ordem deixou de ser vista como algo natural, como “algo que estava aí”, e passou a ser entendida simplesmente enquanto ordem e, como tal, um problema a ser resolvido, uma disposição que, por não estar desde sempre aí, deve ser imposta ao mundo natural e social. Nesse sentido, “a existência é moderna na medida em que contém a *alternativa* da ordem e do caos” (Bauman, 1999, p. 14), sendo o caos, portanto, aquilo que está fora da ordem, o negativo da ordem. Assim, o caos é condição necessária à ordem; essa só é ela mesma, isso é, ela só se identifica com ela mesma se for colocada frente a frente com o seu outro, que é o caos. Dessa desnaturalização da ordem resulta, também, que a própria Natureza tem de ser ordenada e, para tanto, tem de ser dominada, subjugada. Numa perspectiva foucaultiana, esses entendimentos foram as condições de possibilidade para que se estabelecesse todo um conjunto de práticas, a partir da Idade Clássica, cujo alvo é elidir a ambivalência, a indefinição, o desenquadramento, o imprevisível. Para usar uma expressão cunhada pelo filósofo, a *episteme* da *ordem* – e mais: a da também da *representação*, disse ele – prepara a Modernidade como um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja encoberta e recalçada sob o véu da aceitação e da possível convivência – nessa forma de racismo³ que se costuma chamar de *amigável*. Vista a partir dessa perspectiva, a Modernidade caracteriza-se, em suma, como um tempo marcado pela vontade de ordem, pela busca da ordem.

Mas se, para o pensamento moderno, a ordem não estava sempre aí, se ela não é mais entendida como algo natural, aquilo que a vontade de ordem e as operações de ordenamento engendram passa a ser visto como natural... De fato, não deixa de ser um tanto estranho que as díades que se criam a partir de uma operação de ordenamento são sempre naturalizadas. Mas não é difícil compreender que a naturalização daquilo que a vontade de ordem produz resulta do ocultamento do poder que está na gênese das operações de ordenamento. Vejamos como isso se dá.

A *inclusão* pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro

³ Estou usando o termo racismo no sentido amplo que lhe dá Pierucci (1999, p. 25-26): além de “recusa, incapacidade ou impossibilidade de aceitar o outro, o diferente, o não-semelhante, o não-idêntico” o racismo manifesta-se, principalmente, como a própria “celebração da certeza das diferenças... como prescrição da urgência de sublinhar as diferenças para manter as distâncias... uma obsessão com a diferença”.

(re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, “é aquele que fica com a melhor parte”. Nesse caso, a melhor parte é *do mesmo* ou, talvez seja melhor dizer: é *o próprio mesmo*. Portanto, o resultado dessa operação não é simétrico, ou seja, essa operação cria, de saída, dois elementos que guardam um diferencial entre si. Um diferencial que expressa, ainda que seja em termos simbólicos, um poder que esteve ativo, que funcionou, que aconteceu, no aparentemente simples ato de repartição. E porque parece simples, esse ato parece ser um ato “puramente” epistemológico. E mais: ao parecer uma operação puramente epistemológica, de simples reconhecimento ou estranhamento cognitivo, a dicotomia esconde seu compromisso com a relação de poder que estava na sua origem. Nas palavras de Bauman (1999, p. 22), “a falsa simetria dos resultados encobre a assimetria de poder que é a sua causa”. Além disso, o diferencial não se estabelece apenas como uma diferença entre dois conjuntos de propriedades (portadas pelos elementos da díade), senão que se manifesta – também e mais importante – como uma diferença nas relações entre os dois elementos, segundo o sentido em que se dão essas relações. No nosso caso, se o normal depende do anormal para a sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência. Conforme explica Skliar (1999, p. 22), ao discutir a díade ouvinte – surdo, “as oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e que o segundo existe fora do domínio daquele. No entanto, o ser surdo não supõe o oposto – o negativo – de ser ouvinte, nem o ser cego o oposto de ser vidente”.

Se o que está descrito acima explica muito genérica e sucintamente como é colocada alguma ordem no mundo – uma ordem que se realiza pelas operações de aproximação?conhecimento?estranhamento, ou seja, inclusão?saber?exclusão –, não explica por que se forma uma determinada díade e não outras, isso é, não explica quais são as “categorias” que se formam por esse processo. Então, o que ainda é preciso fazer é referir como apareceu a díade normal-anormal ou, em outras palavras, de onde vem o próprio conceito moderno de *normalidade*. Isso é aqui de fundamental importância, tendo em vista que aquilo que está na pauta das políticas de inclusão é, justamente, saber o que fazer com os anormais. Não há como, nesse pequeno espaço, entrar em muitos detalhes sobre isso; assim, procurarei apenas fazer algumas referências que poderão ser úteis àqueles que não estão familiarizados com esse assunto.

Para Foucault, esse polimórfico grupo ao qual hoje denominamos *os anormais* formou-se “a partir de três elementos, cuja constituição não foi exatamente sincrônica” (Foucault, 1997, p. 61): *os monstros humanos*, o *indivíduo a corrigir* e o

onanista. É claro que todos esses três “tipos” já existiam desde tempos muito remotos; a novidade que se afirma, desde início do século XIX, é tanto o agrupamento deles numa categoria mais ampla quanto vê-los muito menos como um objeto de curiosidade e muito mais como um problema. A problematização em torno desses tipos decorreu do surgimento, a partir da segunda metade do século XVIII, de um novo elemento que nem o Direito nem as disciplinas conheciam: a *população*. A população – essa novidade enquanto problema ao mesmo tempo científico (da ordem da vida) e político (da ordem do poder) – passa a ser entendida como um novo tipo de corpo, um corpo de múltiplas cabeças sobre o qual são necessários novos saberes (que hoje chamamos de Estatística, Medicina Social, Demografia, Saúde Pública, Ciências Atuariais, etc.). Tais saberes não se restringem a cada uma das cabeças que compõem esse novo corpo; a grande novidade: são saberes que se ocupam, principalmente, das relações entre essas cabeças, suas aproximações, suas diferenças, suas regularidades. É a partir daí que se estabelece uma cada vez maior e “estrita colaboração entre os gestores da burocracia estatal com os demógrafos e toda a sorte de *experts* (médicos, psiquiatras, sanitaristas e outros)” (Maia, 1998, p. 135). É esse (indissolúvel) casamento entre os gestores do Estado e esses novos especialistas que coloca em funcionamento uma nova maneira de fazer política – que Foucault denominou *biopolítica* – e um novo tipo de poder, um poder coletivo sobre a vida – que Foucault denominou *biopoder*.

Pelo que discuti antes, e para tornar muito mais econômico e efetivo um controle e uma gestão que até então se davam sobre elementos muito mais dispersos e desordenados, tudo isso implica trazer essas múltiplas cabeças para bem próximo, incluí-las e ordená-las num novo e cada vez maior e mais matizado campo de saberes.

Participou, também, desse processo de gênese do conceito de normalidade mais um outro conjunto de saberes cuja origem estava em outro lugar e num tempo mais recuado. Refiro-me aos saberes sobre o louco e sua loucura, ou seja, aos saberes psiquiátricos. Saberes que por muito tempo se ocuparam em compreender o louco e o que se poderia fazer com a sua loucura, mas que, a partir do século XVIII começaram a se estender para muito além disso. Como explica Foucault (1999b, p. 150), um conjunto de condutas que “até então não tinham recebido senão um estatuto moral, disciplinar ou judiciário” – como a indisciplina, a agitação, a indocilidade, a rebeldia, a desafeição –, passa a ser cada vez mais capturado pela Psiquiatria. O que ocorreu foi propriamente a desalienação da Psiquiatria, um alargamento do campo *psi* que levou Foucault a dizer que, a partir de um determinado “momento” histórico, “nada há, em suma, nas condutas humanas que não possa, de uma ou outra maneira, ser interrogado psiquiatricamente” (id., p. 148). Um “momento” a partir do qual os saberes do campo *psi* se tornam saberes tanto médicos – como análise e tratamento das anomalias de

comportamento –, quanto judiciários – como regramento e controle sobre a boa conduta social. Saberes onde se cruzam a doença e o crime. Saberes que são vistos como capazes de avaliar e evitar o duplo risco que cada um corre: o risco de *ser* um anormal e o risco de *conviver* com um anormal.

É essa dupla realidade da norma – de um lado: norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado: norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença – que faz dela um operador tão útil para o biopoder. Ela coloca-se, ao mesmo tempo, sobre um corpo individual e sobre um corpo coletivo do qual esse corpo individual faz parte e ao qual contribui para dar sentido. Assim, a norma pode ser compreendida como uma “medida que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente, e ao mesmo tempo torna comparável” (Ewald, 1993, p. 86); 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” (id., ib.); como o resultado de um conjunto de operações que institui e dá sentido a polaridades cujos pólos guardam sempre uma relação assimétrica entre si.

Além disso, a norma, ao mesmo tempo que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela.

Aqui, isso tudo é tão mais importante na medida em que, como vimos, as grandes discussões sobre as políticas de inclusão escolar giram em torno, justamente, das vantagens e desvantagens em reunir, em classes comuns, os normais com os anormais. É claro que essas discussões não estacionam nesse ponto. Assim, logo se faz um desdobramento do segundo elemento pois, se os normais tendem a se concentrar num tipo único – cujo limite, como diria Deleuze, é o *mesmo* –, os anormais são multiplicados numa infinidade de tipos e sub-tipos. A inclusão, nesse caso, funcionaria como um dispositivo de equalização tal que, paradoxalmente, deslocaria a norma para um ponto diferente daquele que tem hoje.

Além dessas, várias outras questões poderiam ser levantadas; mas, aqui, não passei e não passarei de uma rápida referência sobre algumas delas.

Assim, como mais um exemplo, há toda uma discussão ética nos debates sobre a inclusão. A partir da perspectiva que estou aqui adotando, penso que o principal a dizer sobre isso é que não basta argumentar a favor da inclusão tomando como tranqüilo um imperativo naturalizante – do tipo “direito à vida”, quando “vida” é tomado no seu sentido fundamental, natural – pois, como vimos a norma não é algo que está na Natureza. É fácil ver que esse tipo de argumento entende o uso social da norma como um “mau uso”, como um desvio (a ser corrigido) em relação a um estado natural, original e prévio – neutro, diriam alguns; bom, diriam outros. Um estado natural em relação ao qual o Homem – esse ser que é visto como imperfeito, ou ignorante, ou cego, ou egoísta, ou ainda na sua minoridade – teria se afastado, se desencaminhado e ao qual deveria retornar, por obra do nosso *esclarecimento* – filosófico, científico, psicológico, pedagógico – e de nossa *militância* – política. O caráter platônico desse tipo de entendimento é mais do que evidente. Meu argumento vai em outro sentido. Como muito claramente explica Ewald (1993, p. 117), a norma exclui “sem que essa exclusão implique um juízo prévio de natureza. [...] Ela tem as suas exigências. Naturais nunca; sociais sempre.” É claro que as partilhas que a norma estabelece têm de ser analisadas também sob o olhar da Ética; o que me parece problemático é a redução que consiste em partir de um *a priori* moralizante autofundado e, fazendo-o de base, derivar as análises sobre práticas normativas. Simplificações desse tipo podem funcionar como “um furo na água”, como uma tentativa de construir o moto contínuo; ou pior: podem fazer o “tiro sair pela culatra”...

Junto a essas discussões éticas – e até mesmo se cruzando com elas – estão as questões de ordem econômica. Aqui estou entendendo *econômico* no seu sentido mais amplo; um sentido que engloba tanto esse conjunto de saberes que se organizou a partir e em torno do conceito moderno de população – a Economia –, quanto a economia como uma, digamos, manifestação ou princípio de auto-organização em que com um mínimo de investimentos – de tempo, de recursos, de riscos, de afetos, etc. – obtém-se os melhores resultados no governo das condutas.

Para finalizar – mas sem concluir... –, trago mais um elemento, a título de provocação, que pode aumentar nossa preocupação com os resultados dessas discussões. Refiro-me ao fato de que, assim como o conhecimento especializado da área *psi* estendeu-se sobre todos nós a partir do século XVIII – ainda que continuasse nas mãos de *experts* –, em termos profissionais esse tipo de conhecimento poderá ser cada vez mais exigido a mais e mais pessoas; nesse caso, especialmente aos professores e às professoras. Em outras palavras: isso não corresponde ao alargamento do campo de atuação da Psicopedagogia? Pergunto se esse não é o caso de, entre outras coisas, estar em movimento uma vontade de saber, ativada agora por uma vontade de poder, tão mais eficiente quanto menos aparente for, tão mais ardilosa quanto mais nos capturar através de estratégias de

tradução e simplificação. Tais estratégias incluem variados dispositivos de ordem discursiva e não-discursiva, como distribuição diferencial de recursos orçamentários, circulação de vulgatas, discursos panfletários, manuais didáticos, literatura paradidática e até de auto-ajuda. Se eu quiser me manter fiel à hipercrítica⁴ terei necessariamente de assumir que até este meu texto poderá ser lido e enquadrado numa dessas categorias... De qualquer maneira, nesse campo – como em qualquer outro – o que me parece mais interessante, necessário e produtivo é manter sempre ativas e afi(n)adas a problematização e a crítica radicais, a investigação histórica e a observação microscópica das condições de possibilidade presentes. Tudo isso visando não apenas saber o que estamos fazendo de nós mesmos, como, ainda,

Referências bibliográficas

- Bauman, Z. *O mal-estar da Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- Deleuze, G. *Diferença e repetição*; Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- Ewald, F. Foucault, A. *A norma e o Direito*. Lisboa: Veja, 1993.
- Foucault, M. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. *Les Anormaux*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1999b.
- _____: da arqueologia do saber à estética da existência. *Rio de Janeiro: NAU; Londrina: CEFIL, 1998*.
- Maia, A. C. A genealogia de Foucault e as formas fundamentais de poder/saber: *o inquérito e o exame*. In: *Castelo Branco, G. & Baêta Neves, L. F. 1998*.
- Pierucci, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Trinta e Quatro, 1999.
- Rajchman, J. *Foucault: a liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- Skliar, C. *A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade*. *Educação & Realidade*, 24(1), jul./dez., 1987.
- Veiga-Neto, A. *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* In: *Alves-Mazzotti, Alda et alii*. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. *Rio de Janeiro: DP/A, p. 9-20, 2000a*.
- _____. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In: *PORTOCARRERO, ERA & CASTELO BRANCO, G. Retratos de Foucault*. *Rio de Janeiro: NAU, p. 179-217, 2000b*.

⁴ Para uma discussão sobre isso, vide, entre outros, Veiga-Neto (1995) e Rajchman (1987).