

Corpos Desviantes, Governamentalidade e a Potência da Inclusão

Deviant Bodies, Governmentality, and Inclusion as Potency

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3118>

Recebido em 17/06/2026 • Aceito em 29/08/2026 • Publicado em 13/10/2026

Rubens Lacerda de Sá, Ph.D.¹, Graziani França Claudino de Anicézio, M.A.²

Resumo: Neste texto problematizamos as tensões entre as políticas de inclusão e as práticas de normalização que operam sob a lógica do biopoder. O objetivo central é analisar como o discurso da inclusão, muitas vezes, atua como um dispositivo de controle que busca a docilização de corpos desviantes para que estes se ajustem a padrões de produtividade e comportamento. Fundamentado na perspectiva teórica de Michel Foucault, Gilles Deleuze e na genealogia da ingovernabilidade de Grégoire Chamayou, o trabalho utiliza a *escrevivência* como potência metodológica para tencionar o papel do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Argumentamos que, ao romper com a visão patologizante do diagnóstico, o PEI pode ser reconfigurado como um mecanismo de biopotência e um mapa de possibilidades singulares. Concluimos que a inclusão autêntica exige o reconhecimento da ingovernabilidade do sujeito como uma força ética e criativa, deslocando o foco do conserto do indivíduo para a abertura de novos paradigmas pedagógicos pautados na ética da diferença.

Palavras-chave: Inclusão, Biopoder, Neurodivergência, Governamentalidade, PEI.

Abstract: Considering the tensions between inclusion policies and normalisation practices operating under the logic of biopower, we problematise such dynamics in contemporary times. Our central objective is to analyse how the discourse of inclusion often acts as a control device seeking the docility of deviant bodies to adjust them to standards of productivity and behaviour. Grounded on the theoretical perspective of Michel Foucault, Gilles Deleuze, and the genealogy of ungovernability by Grégoire Chamayou, this paper utilizes *escrevivência* technique as a methodological potency to challenge the role of the Individualised Education Plan (PEI). We argue that, by breaking away from the pathologising view of diagnosis, the PEI can be reconfigured as a mechanism of biopotency and a map of singular possibilities. We conclude that authentic inclusion requires the recognition of the subject's ungovernability as an ethical and creative force, shifting the focus from fixing the individual to opening new pedagogical paradigms based on the ethics of difference.

Keywords: Inclusion, Biopower, Neurodivergence, Governmentality, PEI.

¹ Docente, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas
 rubens.sa@unifesp.br  <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

² Docente, Instituto Federal do Tocantins, Paraíso do Tocantins, TO, Brasil
Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso
 graziani@iftto.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-9538-2651>

Conhecendo o Contexto da Pesquisa

A inclusão educacional consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos pilares centrais das políticas públicas e do discurso pedagógico contemporâneo. Sob o amparo de marcos legais nacionais e internacionais, a escola foi convocada a se tornar o espaço democrático por excelência, destinado ao acolhimento de todas as subjetividades. No entanto, percebemos que embora as leis avancem, a mentalidade das escolas continua a mesma. Na prática, a inclusão converteu-se apenas em uma tarefa burocrática: os discentes neurodivergentes (doravante DN) são alocados em sala de aula, mas o sistema continua exigindo que todos aprendam do mesmo jeito e ritmo, com foco em resultados iguais.

Esse cenário evidencia uma tensão persistente: de um lado, o discurso oficial de acolhimento à diversidade; de outro, a manutenção de estruturas que tentam enquadrar os estudantes em ritmos e comportamentos pré-estabelecidos. Quando o DN não corresponde às expectativas de desempenho ou conduta, ele é frequentemente visto como um problema a ser corrigido pelo sistema. Nesse embate, a neurodivergência é comumente tratada como um déficit ou uma anomalia biológica que demanda reparação, ignorando-se as forças de resistência que emanam da própria existência desses sujeitos. É no cerne dessa tensão que este estudo se localiza, questionando as ferramentas de poder que definem quem pertence ou não ao espaço comum da aprendizagem.

Fundamentado na matriz teórica de Michel Foucault (2002) e nas formulações de Pagni (2023), almejamos analisar a inclusão sob a ótica dos corpos desviantes. Entendemos por tal conceito os sujeitos cujas constituições singulares escapam aos padrões de normalidade instituídos, revelando as fissuras da governamentalidade escolar. Ao tensionar as contribuições de Chamayou (2020) e Orrú (2022), propomos nesta investigação que a neurodivergência não seja lida meramente como um desvio carente de correção, mas como uma potência de vida e política capaz de confrontar as lógicas hegemônicas de controle e gestão da vida. Nessa mesma direção, trazemos à baila as reflexões de Lígia Assumpção Amaral, psicóloga e professora que propõe interrogar práticas capacitistas. Para Amaral (1998), a neurodivergência opera como um marcador social de diferença, o que corrobora a tese de que o problema não reside no corpo desviante, mas nas engrenagens de poder que tentam normatizá-lo.

Nosso objetivo central é discutir a passagem de um paradigma centrado no biopoder, o controle e a regulação da vida, para uma perspectiva fundada na biopotência, que compreende o reconhecimento do potencial de vida e resistência que reside na singularidade. Para tanto, organizamos o texto em três eixos: inicialmente, resgatamos a historicidade das relações de poder sobre a neurodivergência; em seguida, problematizamos a escola como dispositivo de governamentalidade; e, por fim, propomos a ingovernabilidade e a biopotência como chaves para uma paradigma inclusivo potente. Argumentamos que a inclusão *ipso facto* vai muito além de apenas garantir o acesso do DN à sala de aula. Ela exige uma reorganização ética e pedagógica que transcenda a integração formal, deixando de enxergar a diferença como um problema para compreendê-la como o elemento que torna o aprendizado mais rico e real.

A problematização aqui proposta também se ancora na experiência situada da autora³ como docente da educação básica, pesquisadora e mãe de uma criança autista com nível 3 de suporte e de uma adolescente com TDAH e fenótipo ampliado para autismo, o que confere ao texto uma dimensão implicada de análise. Tal posicionamento não visa a personalizar o debate, mas explicitar que toda produção de conhecimento é atravessada por lugares, afetos e compromissos ético-políticos (Sawaia, 1999).

Diante dessa complexidade, assumimos como trajetória metodológica para este estudo um caráter qualitativo e exploratório, fundamentado na genealogia do poder como ferramenta de análise de discursos e práticas que produzem a neurodivergência na escola. Para dar corpo a essa investigação, optamos pela *escrevivência* (Evaristo, 2007) como dispositivo metodológico central. Tal escolha permite que a análise bibliográfica e teórica não se descole da realidade sensível, mas que se nutra dela para interrogar as engrenagens do capacitismo.

A Historicidade do Poder e a Produção da Neurodivergência

Aí se revela a desumanidade do homem, o ódio que temos por nossos semelhantes quando eles correm o risco de não se parecerem mais conosco (Moscovici, 1990, p.351-352).

³ Este texto é fruto de algumas reflexões da autora, sob orientação do Dr. Sá para a construção de sua tese doutoral.

A forma como a sociedade compreende e gere a neurodivergência não constitui um dado natural, mas uma construção histórica atravessada por relações de poder, saber e normatividade. Ao longo do tempo, os corpos lidos como anormais foram inscritos em regimes discursivos que oscilaram entre a eliminação, a segregação, a tutela e, sob a égide da modernidade, a integração. Silva (1987) aponta que em diversas sociedades antigas a neurodivergência era associada a uma suposta inutilidade social, o que legitimava práticas de extermínio sob a justificativa de preservação do corpo coletivo. Assim, a vida que não se ajustava ao ideal de força e produtividade era, portanto, considerada descartável.

Com a ascensão do cristianismo, esses mesmos corpos passaram a ser interpretados sob uma ótica moral e religiosa. Se antes eram eliminados, agora eram tolerados sob a condição de carregarem um estigma: ora vistos como castigo divino, ora como manifestações demoníacas, ora como objetos de caridade (Araújo, 2010). Nesse contexto, a neurodivergência deixou de ser apenas uma ameaça física e intelectual, mas passou a ocupar o lugar simbólico da expiação, da culpa ou da salvação. O corpo desviante e diferente tornou-se, assim, um corpo marcado pelo discurso da piedade e da submissão.

Foi apenas com o advento da modernidade que surgiram as primeiras práticas sistemáticas de assistência e reabilitação. No entanto, essas ações não romperam com a lógica do controle, pois ainda estavam atravessadas por uma racionalidade disciplinar que buscava corrigir, adaptar e normalizar o sujeito. O corpo desviante neurodivergente passou a ser objeto de saberes médicos, pedagógicos e psicológicos, inaugurando uma nova forma de poder, a saber, não mais o poder de matar, mas o poder de gerir a vida, de classificá-la, medi-la e regulá-la. Nesse movimento, a neurodivergência, passou a ser nomeada, diagnosticada e enquadrada em categorias, tornando-se uma identidade fixa produzida por dispositivos institucionais. Essa tentativa de rotulagem ignora o que Deleuze e Guattari (2003) definem como *devenir*, i.e. a compreensão de que o sujeito não é algo estático, mas um fluxo constante de transformações. Ao tentar congelar o indivíduo em um diagnóstico, a instituição nega a sua capacidade de *vir-a-ser-qualquer-outra-possibilidade*. Sobre esse mecanismo de fixação pelo rótulo, Orrú (2017, p. 6) esclarece que:

O diagnóstico tem como sua essência a repetição; repete sempre o que conceitua ser anormal. Como instrumento de lei do biopoder, ele perpetua a repetição⁴ do que diz ser universal. Contudo, na repetição está a diferença das singularidades em seres que são nominados como idênticos, mas que não o são. Aqui, pois, está a diferença na diferença.

Ampliando o debate, ao definir o diagnóstico como “instrumento de lei do biopoder”, Orrú (2017, p. 6) expande a tese foucaultiana de que o poder moderno não apenas reprime, mas produz verdades sobre os indivíduos. O diagnóstico médico-pedagógico torna-se, assim, uma tecnologia de governo que visa gerir e normalizar a imprevisibilidade do corpo infantil no espaço escolar.

Portanto, o diagnóstico opera como uma ferramenta de controle que busca a uniformidade, tratando sujeitos distintos como se fossem cópias de uma mesma anormalidade friamente identificadas por um código homogêneo e pretensamente universal. No entanto, como aponta Orrú (2017), a vida resiste a essa padronização, pois mesmo sob o peso de uma nomenclatura ou de um CID, a “diferença na diferença” (p. 6) emerge, revelando que a singularidade de cada pessoa é impossível de ser totalmente capturada ou repetida pelo saber médico-pedagógico.

No século XX, o desenvolvimento das teorias sobre inteligência, aprendizagem e desenvolvimento humano permitiu um deslocamento importante. A neurodivergência deixou de ser vista apenas como incapacidade absoluta, abrindo espaço para o reconhecimento de potencialidades e formas singulares de aprender e existir (Nunes, Saia & Tavares, 2015). Porém, na contramão do reconhecimento das potencialidades, nos deparamos com o capacitismo. Esse termo ficou mais conhecido pelas redes sociais abertas em 2016 e vem sendo debatido como forma de mostrar que não se deve hierarquizar as capacidades corporais humanas. Segundo Mello (2016) e Amaral (1998), não se deve invisibilizar as produções das pessoas com quaisquer limitações que possuam, *i.e* os corpos desviantes, e que não se deve buscar uma adequação desses corpos sob uma premissa de produtividade e funcionalidade. O olhar capacitista opera na lógica do biopoder, pois ele seria o braço operacional do poder para decidir quem é capaz e quem é incapaz.

Assim, voltamos a falar de padronização, sobre a herança da normalização, a ideia de que todos devem seguir um padrão único de desempenho, comportamento e

⁴ No contexto desta pesquisa, a repetição mencionada pela autora materializa-se nos laudos e diagnósticos de Autismo, DI e TDAH que compõem a história clínica de meus filhos. Tais documentos, embora necessários para o acesso a direitos, frequentemente funcionam como dispositivos que fixam o sujeito em uma identidade imutável, ignorando as potências de vida que escapam à descrição clínica.

produtividade que permanece viva nas instituições modernas, especialmente na escola. Essa permanência do ideal de normalidade faz com que, na prática, a diferença seja lida não como um valor, mas como um desvio. Nesse sentido, Orrú (2022) destaca que a diferença ainda é frequentemente concebida como um elemento indesejável, inferior ou disfuncional, o que sustenta práticas de exclusão tanto no plano simbólico quanto no material. A autora aprofunda essa crítica ao dizer que:

A diferença tem sido concebida, muitas vezes, de forma distorcida, como sendo um elemento desagradável, prejudicial, inferior ou um critério de anormalidade nas pessoas e, por este fato, há quem defenda sua cessação, eliminação e/ou exclusão. Em razão da existência de um padrão social estabelecido pela sociedade dominante ao longo da história, tem sido usual a comparação entre pessoas diferentes de modo a sobressaltar mais as qualidades de uma em relação a outra ou às outras (Orrú, 2022, p. 2).

A escola, ao operar sob a lógica da homogeneização, tende a tolerar o diferente apenas quando ele se aproxima do padrão. Pagni (2023) denomina esse processo de tentativa de “neutralização da radicalidade ontológica da deficiência” (p. 211), isto é, um esforço permanente das instituições para apagar tudo aquilo que desestabiliza as formas tradicionais de existência, produção e aprendizagem.

Nesse cenário, a neurodivergência deixa de ser compreendida apenas como uma condição biológica, mas passa a ser entendida como um efeito político, produzida na tensão entre corpos, normas e dispositivos de poder. A escola, enquanto instituição normatizadora por excelência, torna-se o espaço onde essa produção se materializa de forma mais evidente. Se, por um lado, na escola operam mecanismos de governo e biopoder que buscam ordenar, classificar e padronizar os corpos desviantes e os discentes como um todo, por outro, emerge também na escola a biopotência de corpos que insistem em afirmar sua singularidade. Essa resistência fundamenta-se na ideia de devir, pois, se o sujeito é um fluxo constante de transformações e nunca algo estático, ele torna-se essencialmente ‘ingovernável’ na lógica da governamentalidade. A escola, portanto, jamais conseguirá prever ou capturar totalmente quem esse sujeito será amanhã, uma vez que o devir rompe com qualquer tentativa institucional de antecipar destinos ou fixar identidades.

Ao mesmo tempo, é justamente na escola, como instituição moderna por excelência, que se articulam saberes, normas e técnicas que procuram transformar a diferença em objeto de gestão. Compreender como essa engrenagem opera exige, portanto, deslocar o

olhar da neurodivergência em si para os dispositivos institucionais que moldam condutas, organizam tempos e regulam os instintos. É nesse ponto que se insere o próximo eixo, ao analisar a escola como um dispositivo de governamentalidade, no qual instituição e poder se entrelaçam na produção de sujeitos desviantes.

Instituição e Governamentalidade: Escola como Dispositivo de Controle

A compreensão da escola como espaço de normatização exige uma análise da relação entre as instituições e as forças que elas buscam capturar. Para Foucault (1993), as instituições sociais, como a escola e o governo, exercem uma influência profunda no comportamento e o pensamento dos sujeitos. Essa dinâmica revela-se na tensão entre o instinto e a instituição: enquanto os seres humanos criam instituições para satisfazer necessidades e desejos, estas mesmas instituições passam a moldar e direcionar os instintos para a manutenção do poder estabelecido.

No contexto dos corpos desviantes, essa relação torna-se crítica. Quando os instintos não encontram satisfação ou conformidade dentro das estruturas existentes, emergem comportamentos considerados desviantes, que a instituição interpreta como ameaças à sua autoridade. A escola, imersa nessa lógica, atua para neutralizar tais desvios, preservando a hierarquia e a ordem institucional por meio de zonas de controle. Assim, paradoxalmente, a educação, mesmo quando concebida como um bem social, desumaniza-se e desumaniza ao operar sob contradições e dinâmicas de poder que visam ao enquadramento do sujeito. A neurodivergência é percebida, então, como uma zona de risco. Como aponta Pagni,

(...) a força destrutiva dos instintos gera uma zona de risco para o corpo que singularmente se desvia de seu enquadramento institucional e de um padrão social, uma zona na qual o que se supõe útil socialmente e governável emerge como uma força ingovernável, desencadeada por uma potência inconsciente ainda não capturada ou, quem sabe, incapturável (2023, p. 210).

Essa engenharia social fundamenta-se na governamentalidade. Para Foucault (1993), trata-se de um complexo sistema de poder que busca dirigir a população por meio de técnicas de segurança, biopolítica e biopoder. Na engrenagem micropolítica escolar, o governo manifesta-se no ponto de contato onde as técnicas de direção dos outros se encontram com a forma como os indivíduos conduzem a si mesmos.

Para Foucault (2002), as instituições modernas operam como dispositivos que articulam saber e poder na produção de subjetividades. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um aparato de normatização que organiza tempos, espaços, corpos e condutas. A relação entre instinto e instituição revela como os impulsos humanos são moldados por estruturas que visam à manutenção da ordem e da produtividade. No entanto, quando os corpos não se ajustam a essas molduras institucionais, são desviantes, eles passam a ser percebidos como uma ameaça à estabilidade do sistema, as zonas de risco teorizada por Pedro Pagni (2023).

A desestabilização provocada pela presença do corpo neurodivergente no espaço comum não é apenas física e intelectual, mas profundamente afetiva e sensorial. Esse desconforto manifesta-se em afetos negativos, olhares de medo, angústia ou repulsa, que operam como microdispositivos de exclusão e, por conseguinte, em sofrimento do DN. No cotidiano escolar e social, tais sentimentos cristalizam-se em discursos de interdição, como as recorrentes orientações: *‘deixe-o, ele é assim mesmo’* ou *‘não chegue perto, deixe-o quieto’*.

Essas falas, frequentemente direcionadas a crianças cuja curiosidade natural busca compreender e relacionar-se com a alteridade, funcionam como um adestramento do olhar. Ao serem ensinadas a manter distância, as novas gerações são precocemente inseridas em uma lógica capacitista que silencia o encontro e preserva as fronteiras do poder. A neurodivergência incomoda. E incomoda porque tensiona o projeto de homogeneidade da norma. Ela é o espelho que reflete a fragilidade do ideal de perfeição. Assim, o afastamento não é apenas um gesto de proteção, mas uma estratégia de manutenção da ordem biopolítica, que prefere a segregação do que é considerado estranho e desviante à reorganização ético-político exigida pela convivência com a diferença. O incômodo produzido pela presença do discente (ou docente!) neurodivergente é interpretado pelo sistema como uma ameaça à estabilidade da norma, um perigo que Lígia Assumpção Amaral (1994, p. 261-262) descreve como inerente à própria existência do outro:

Nesse sentido, talvez um aspecto interessante a abordar seja a correlação entre diferença/doença/deficiência e *perigo*, com seus desdobramentos psico-sócio-culturais. Perigo esse que emana de questões “objetivas” e “subjetivas”: o risco dirigido à saúde dos outros; a eleição de um “indivíduo-alvo”, isto é, de um “bode expiatório” em quem descarregar as desgraças da comunidade; as dificuldades e angústias introduzidas pela diferença/doença na convivência social e familiar... Ao que eu acrescentaria a idéia, implícita, de *ameaça* contida na própria e “simples” existência da condição de diferença!

Sob essa ótica, a governamentalidade escolar opera para tornar a população estudantil previsível. Quando um DN, corpo desviante, ou outro discente indica que aprende diferente do padrão previsto, ele não apenas desafia a pedagogia tradicional, mas abre uma fenda na lógica institucional. Essa fenda constitui a zona de risco, um espaço de incerteza onde as técnicas habituais de ensino e os dispositivos de controle parecem falhar, revelando a fragilidade das estruturas que tentam normalizar a vida.

Nesse cenário, a escola moderna utiliza o diagnóstico como uma ferramenta de mapeamento do risco. Ao diagnosticar um DN, a instituição busca retirar a estranheza daquela singularidade e enquadrá-la em uma categoria médica conhecida e, por conseguinte, em uma pletora de ações pedagógicas pretensamente adequadas para devolver aquele corpo desviante ao padrão homogeneizador da escola. Esse movimento, *e.g.* o diagnóstico, serve para que a escola sinta que recuperou o controle, pois, uma vez classificado, o sistema acredita saber exatamente o que esperar daquele desvio. Assim, a governamentalidade atua de forma preventiva e neutralizadora, ou seja, se um corpo é considerado um risco para o bom andamento da dinâmica escolar ou para os índices de desempenho, acionam-se dispositivos de segurança. Um de tais dispositivos é Plano de Ensino Individualizado (PEI) cujo foco reside inegável e objetivamente na normalização, no acompanhamento terapêutico ou no uso de medicação para neutralizar o perigo, a ameaça.

Na prática, esses dispositivos funcionam como engrenagens que confundem as famílias e, longe de apoiar o DN, servem apenas para apagar sua singularidade. É urgente, portanto, analisarmos como tais instrumentos têm sido desviados de sua função pedagógica. Vamos ao PEI.

Quando a escola age de forma preventiva para evitar qualquer desordem, a presença de um DN é vista como uma ameaça ao ritmo da aula ou aos resultados esperados e, por consequência, a instituição aciona mecanismos de controle para tentar domar o que é imprevisível. Nesse contexto, o Plano de Ensino Individualizado (PEI), original e relativamente bem intencionado, corre o risco de ser desvirtuado, ou seja, em vez de um apoio, ele se torna uma ferramenta para enquadrar o DN no padrão previamente definido pela escola. Ainda que o PEI seja um ferramenta com algumas funcionalidades se bem utilizado, questionamos seu uso irrestrito como ferramenta de padronização sob medida. Para que o PEI transcenda a lógica do biopoder, ele deve ser, de fato, individualizado, o que

pressupõe que os atores escolares conheçam profundamente a singularidade do DN; isso demanda uma reestruturação do fazer escolar quase que na sua inteireza.

Somado ao elencado, há a cobrança institucional constante por acompanhamentos terapêuticos. É importante ressaltar que a crítica aqui tecida não invalida a importância de intervenções especializadas, pelo contrário, reconhece sua necessidade para o desenvolvimento de muitos DN. No entanto, a questão reside no fato de a escola não poder instrumentalizar essa exigência como um meio para obter a normalização do sujeito e a manutenção do *status quo* pedagógico.

Essa postura frequentemente ignora a pluralidade das realidades familiares. De um lado, há famílias que dependem exclusivamente da rede pública de saúde, enfrentando meses de espera por consultas que, quando ocorrem, carecem da continuidade e frequência necessárias. De outro, encontram-se estudantes submetidos a extensas jornadas de intervenções com sessões particulares que, embora busquem o suporte, podem resultar em uma exaustão⁵ física e psíquica, impactando severamente o cotidiano escolar. Portanto, as intervenções terapêuticas, embora úteis, devem ser adequadas à singularidade de cada trajetória. A escola não deve utilizar a demanda por terapias como uma ferramenta para se eximir de suas responsabilidades pedagógicas, transferindo para o campo clínico a tarefa que é, essencialmente, educacional, a de acolher e potencializar a vida em sua diferença.

No conjunto desses dispositivos de segurança, a medicalização emerge como uma das estratégias mais incisivas de normalização e controle sobre o corpo do estudante. Sob a égide do biopoder, o discurso escolar frequentemente pressiona as famílias pela administração de psicofármacos, apresentando a medicação como uma chave que magicamente viabilizará a aprendizagem e o comportamento adequado à escola.

Não somos objetivamente contrários ao uso responsável, planejado e moderado de medicamentos, pois temos ciência de que eles podem ser, de fato, aliados fundamentais para o bem-estar e a saúde das pessoas neurodivergentes ou que possuem outras limitações. O que não admitimos é que a medicação substitua a pedagogia ou que seja utilizada como instrumento de silenciamento de singularidades, domesticação de corpos desviantes e apagamento das diferenças. O medicamento deve ser um recurso de suporte à qualidade de

⁵ É urgente problematizar a exaustão física e emocional gerada por terapias intensivas, que muitas vezes ignoram o tempo de cada pessoa. Em minha trajetória materna, a observação sensível do cotidiano do meu filho revelou que o excesso de estímulos operava como uma forma de violência sutil, gerando prejuízos ao seu desenvolvimento integral. Recalculando essa rota significou, portanto, questionar a ditadura do desempenho e priorizar a biopotência de um corpo que necessita, antes de tudo, de tempo para ser-estar no mundo.

vida do sujeito, e não uma ferramenta convenientemente utilizada para a gestão do silêncio no ambiente escolar. Quando a escola condiciona o aprender ao medicar, ela se exime de sua função ético-política e contribui para a produção de sofrimento em vez de criar espaços onde todas as mentes, em suas diferentes químicas e ritmos, possam coexistir.

Essa insistência institucional pelo controle absoluto revela o que Chamayou (2020) define como uma crise de governabilidade. A zona de risco torna-se, então, o lugar da ingovernabilidade, pois é onde o controle falha. Paradoxalmente, para Pagni (2023), é justamente nesse espaço que a biopotência pode emergir. O fato de um corpo representar um risco ao sistema revela que a vida possui uma força que é sempre maior do que a norma.

Segundo Foucault (1993), ao tentar gerir as diferenças através de laudos e práticas compensatórias, a governamentalidade acaba por reduzir a inclusão a uma mera operação disciplinar. Nela, o DN é tolerado e inserido no espaço comum, desde que sua presença não desestabilize o funcionamento e a dinâmica da instituição ou coloque em xeque as verdades estabelecidas pela pedagogia de há muito tempo.

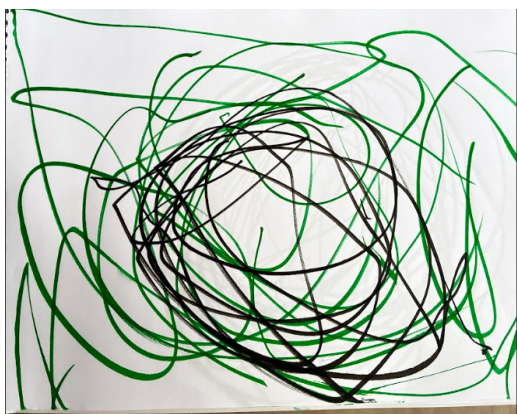
É nesse embate entre a tentativa de captura institucional e a resistência do corpo que se insere o desafio da inclusão contemporânea.

Do Biopoder à Biopotência: Ingovernabilidade como Paradigma de Inclusão

Iniciamos este tópico com uma figura produzida por uma criança neurodivergente.

Figura 1

Grafias da Singularidade



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026)

A figura 1 acima foi produzida pelo meu filho de 10 anos, que como mencionado, é autista nível 3 de suporte e, como definem os termos médicos em laudos, com Deficiência Intelectual (DI). Diante dela, nossos olhos, habituados a buscar formas reconhecíveis e nexos causais, tendem a encontrar apenas o “caos” ou a “ausência de sentido”. No entanto, é precisamente nessa suposta ilegibilidade que reside a força do argumento que aqui se delineia. Para os dispositivos de segurança da escola do biopoder, esse traço, essa cor e essa forma representam um desvio a ser corrigido, uma falta de correspondência com o padrão de funcionalidade e cognição estabelecidos pela norma. É o que Chamayou (2020) define como a zona de risco, ou seja, o corpo que não se deixa governar pela previsibilidade do currículo ou do diagnóstico.

Contudo, ao tensionar essa produção com as formulações de Pagni (2023) e Orrú (2022), somos convocados a uma inversão ética radical. O que a instituição lê como déficit, nós propomos compreender como a biopotência de uma vida que insiste em se expressar para além dos códigos instituídos. A imagem não é um erro, é uma grafia própria, uma estética da existência que transborda a lógica binária de normal e anormal. Assim, a ingovernabilidade que essa presença instaura não deve ser combatida como um problema de gestão escolar, mas acolhida como o fundamento de uma potência a ser objeto de inclusão. Uma inclusão que não busca a assimilação do outro ao mesmo, mas que reconhece na diferença, naquilo que não podemos reconhecer de imediato, a verdadeira potência de uma educação que se abre ao imprevisível encontro com a alteridade.

Para ilustrar o paradoxo normatizador e homogeneizante da escola, veja as figuras:

Figura 2

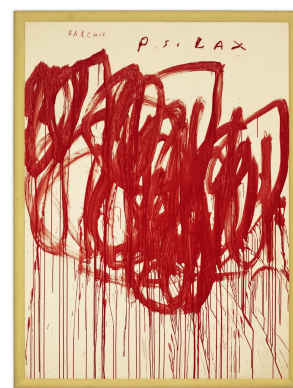
Nine Discourses on Commodus



Fonte: Cy Twombly (1963)

Figura 3

Bacchus



Fonte: Cy Twombly (2000)

As figuras 2 e 3 acima, foram produzidas por Cy Twombly, pintor, escultor e fotógrafo norte-americano associado ao expressionismo abstrato. Pensando no estilo e linguagem artística de Cy Twombly, suas obras e pinturas combinam rabiscos, palavras, números e traços que lembram escrita manual, aproximando desenho e pintura. Em vez de representar cenas de forma tradicional, suas obras evocam memória, literatura e história por meio de gestos, superfícies marcadas e referências a autores como Homero, John Keats e Rainer Maria Rilke, além da mitologia greco-romana.

Obviamente nosso objetivo aqui não é afirmar que a figura 1, de uma criança neurodivergente, possui automática e inerentemente o mesmo valor estético e artístico das figuras 2 e 3, do renomado artista Cy Twombly; até porque a criança não possui o capital simbólico de Twombly para que sua obra participe do mesmo jogo de comparação. O que queremos destacar é que a escola estabelece critérios, quase sempre subjetivos, para definir ou neutralizar potências do alunado mas, sobretudo, dos DNs quais corpos desviantes. O que ilustramos é que tais critérios são violentos e não contribuem à inclusão *ipso facto*.

Até aqui, mostramos como a escola tenta usar o seu poder para silenciar e normatizar corpos desviantes. Propomos, assim, uma mudança de percepção, qual seja, centrar nosso olhar na potência dos DNs e não em suas limitações a partir de um referencial violento e homogeneizador. Isso significa sensibilizar-se para o DN que não se encaixará nos padrões escolares prévios e que demandará um PEI que seja, de fato, individualizado e que ressalte suas potencialidades e em vez de ser uma ferramenta de normalização. No caso dos DNs, assim como em todas as crianças e adolescentes na escola, a falha ou o erro é indicativo de sua potência própria e seu desenvolvimento enquanto sujeito de vontades, que emana uma energia para além de laudos médicos ou papéis escolares. A verdadeira inclusão não acontece quando encaixar o DN em um *padrão-do-igual-para-todos* (o que é em si mesmo uma ilusão abstrata e inalcançável!), mas quando a escola aceita que cada criança e adolescente deve ditar seu próprio ritmo e sua própria potência de existir.

Essa recusa em ser moldado revela o que Chamayou (2020) define como uma crise de governabilidade. Para o autor, a ingovernabilidade surge quando as estratégias de gestão já não conseguem conter a reexistência dos sujeitos. No contexto da inclusão, o corpo desviante torna-se ingovernável por natureza, pois a sua singularidade rompe com a racionalidade técnica que tenta prever e padronizar o comportamento estudantil.

Nessa perspectiva, Chamayou (2020) propõe a noção de ingovernabilidade como a recusa em ser governado de determinadas formas. Diferentemente da desordem, a ingovernabilidade é uma força ético-política que revela as falhas do sistema e produz crises nos modos estabelecidos de gestão da vida. Aplicada ao contexto educacional, essa ideia permite compreender os corpos desviantes não como problema, mas como potência própria para a inclusão. A neurodivergência, nessa perspectiva, não é déficit, mas efeito de uma força desreguladora que exige da escola novos modos de pensar, ensinar e conviver.

A passagem do biopoder à biopotência implica reconhecer que os corpos não são apenas objetos de intervenção, mas sujeitos de criação e reexistência. Nesse sentido, é preciso denunciar a inclusão que, muitas vezes, opera como um dispositivo de controle camuflado de benevolência e assistencialismo, buscando apenas a docilização dos corpos desviantes para que esses não perturbem a ordem e a dinâmica escolar. Contra essa lógica de enquadramento, reafirmamos a inclusão como um ato ético-político de emancipação, que celebra a ingovernabilidade do sujeito como sua maior potência (Sawaia, 1999).

Quando a escola acolhe essa biopotência, ela deixa de tentar encaixar todos em padrões únicos e passa a produzir ambientes pedagógicos baseados na singularidade. A biopotência emerge quando a escola se torna um espaço de experimentação, permitindo que o DN ocupe o lugar de protagonista da sua própria trajetória, e não apenas o de objeto de práticas de reabilitação visando à conformação. Para que a transição entre biopoder para biopotência ocorra, são necessárias rupturas profundas como:

- O abandono de práticas que patologizam o DN, deixando de enxergá-lo apenas através do filtro do diagnóstico médico para vê-lo em sua totalidade humana;
- Uma reorganização curricular sensível à diversidade em que o projeto pedagógico, os planos de ensino, os planos de aulas e, em última instância, os PEIs não sejam engessados em grades homogeneizantes mas sejam, antes de tudo, a possibilidade de caminhos flexíveis que se ajustam aos diferentes ritmos de ser-estar-no-mundo;
- Uma educação docente pautada na ética da diferença, que prepare o docente não apenas com base em conteúdos e técnicas, mas com um olhar sensível que reconheça no corpo desviante uma oportunidade de criação, a potencia para a inclusão e não um problema a ser consertado ou um perigo a ser evitado.

Sob essa lógica, a inclusão deixa de operar como um dispositivo de controle e normalização para converter-se em uma prática ético-política de emancipação. É

precisamente nesse cenário que o Plano de Ensino Individualizado (PEI) pode assumir um papel central ao deixar de ser um manual de conserto e se reafirma como um mecanismo de biopotência, capaz de mapear e impulsionar a vida em sua manifestação mais autêntica. Trata-se de transformar esse instrumento em uma experiência de expansão, e não de enquadramento.

Em outras palavras, a pergunta não deve ser se o DN consegue ou pode se adequar ao currículo. Antes, deve ser se o PEI, fundamentado na biopotência, é capaz de interrogar como o currículo pode se abrir à diferença; se o PEI permite que o saber seja construído na fresta entre a expectativa da escola e o que o DN efetivamente deseja e pode criar. Dessa forma, o PEI deixará de ser, ao nosso ver, um registro de reparação de faltas e um instrumento de compensação de conteúdos homogêneos e hegemônicos, para tornar-se um mapa de possibilidades. O PEI passará a reconhecer que o ritmo próprio do estudante não é um erro de percurso, mas uma forma legítima e potente de habitar o mundo e produzir conhecimento. A aprendizagem tornar-se-á, por fim, um exercício de liberdade, onde o currículo se adapta ao DN, garantindo que ele não seja esmagado pelo encaixe à norma.

Assim, em última análise, apostar na ingovernabilidade como potência de inclusão exige que a escola renuncie ao desejo de controle para se abrir ao assombro do encontro. A figura 1, a grafia produzida pelo filho da autora, é o testemunho vivo dessa reexistência. O que um olhar normativo classificaria como ausência de forma ou déficit cognitivo, nós aqui reivindicamos como a escrita de um corpo que é sim desviante, mas que transborda. Se o biopoder tenta capturar a vida em laudos e grades curriculares, a biopotência se manifesta justamente naquilo que escapa, que não se deixa traduzir ou padronizar.

Concluir este percurso não significa encontrar uma resposta definitiva para os desafios da educação inclusiva (ou que se diz assim!), mas sim afirmar um compromisso ético-político inegociável, o de que nenhum DN seja criança, adolescente, adulto ou idoso seja esmagado pelos encaixes exigidos pela escola. A verdadeira inclusão não é um destino onde todos chegam ao mesmo lugar, mas o reconhecimento de que cada trajetória, em seu ritmo e sua singularidade, é uma forma potente e legítima de habitar o mundo. É na fresta da ingovernabilidade que a vida pulsa, reexiste e, finalmente, aprende a ser livre.

Considerações Finais: A Inclusão como Devir e Reexistência

Basta de uma inclusão que vigia, amolda e pune o diferente, exercendo sobre ele um biopoder que busca a normalização! Basta de uma inclusão que não reconheça a força e a beleza daquele que não se deixa governar pelo padrão! Basta de uma inclusão que fecha os espaços e possibilidades para a emergência da biopotência!

Compreendemos que a inclusão educacional genuína ultrapassa a mera presença física dos corpos no espaço escolar; ela exige que a instituição reconheça a educação como um ato de emancipação e não como um mecanismo de normalização. Ao longo desta discussão, evidenciamos que os corpos desviantes, ao exercerem sua ingovernabilidade, não apenas reexistem aos dispositivos de controle, mas denunciam o esgotamento de uma governamentalidade que tenta reduzir a vida a diagnósticos e índices de produtividade.

A transição para um paradigma fundado na biopotência implica uma ruptura ética, a escola deve deixar de ser um laboratório de conformidade para tornar-se um território de experimentação e acolhimento das singularidades. A *escrevivência* aqui partilhada, a experiência da maternidade atípica e da docência na educação básica, revela que a fenda aberta pela neurodivergência na lógica institucional é, paradoxalmente, o lugar onde a vida pulsa com mais intensidade. É nessa zona de risco que a biopotência se manifesta como potência criativa, exigindo currículos sensíveis e práticas pedagógicas que não busquem a cura ou o enquadramento, mas a afirmação da diferença.

Concluimos que esse movimento de abertura ao inesperado não beneficia apenas os sujeitos neurodivergentes, mas oxigena toda a comunidade escolar, ao desconstruir a ilusão da homogeneidade e promover uma cultura de equidade fundamentada na solidariedade ético-política que impede o sofrimento (Sawaia, 1999). Que este texto enseje futuras investigações que possam aprofundar as implicações dessa perspectiva nos processos de qualificação e educação docente visando à inclusão *ipso facto* como exercício de sensibilidades e de proteção à potência da vida em todas as suas formas.

Referências

- Amaral, L. A. (1994). Corpo desviante/olhar perplexo. *Psicologia USP* 5(1-2), 245-268.
- Amaral, L. A. (1998). Sobre a deficiência: O que se pensa, o que se faz e o que se sente. Em M. J. S. Mazzotta (Org.), *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas*. Escuta.
- Araújo, E. A. B. S., & Ferraz, F. B. (2010). O conceito de pessoas com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras. Em *Anais do 19º Encontro Nacional do Conpedi [Anais]*. Fundação Boiteux.
- Chamayou, G. (2020). *A sociedade ingovernável: Uma genealogia do liberalismo autoritário*. Ubu Editora.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2003). *Kafka: Para uma literatura menor* (R. Godinho, Trad.). Assírio & Alvim.
- Evaristo, C. (2007). Da grafia-desenho de minha mãe, um dos desenhos de minha escrita. Em M. Alexander & C. T. Mohanty (Orgs.), *Representações de etnia e gênero* (pp. 16-21). 7Letras.
- Foucault, M. (1993). Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, (19), 203-223.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramallete, Trad.; 26ª ed.). Vozes.
- Mello, A. G. (2016). Deficiência, incapacidade e capacitismo: Categorias antropológicas ou imperativos biológicos? *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276.
- Moscovici, S. (1990). *A máquina de fazer deuses: Sociologia e psicologia*. Imago.
- Nunes, S. S., Saia, A. L., & Tavares, R. E. (2015). Educação inclusiva: Entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1106-1119.
- Orrú, S. E. (2022). Genius loci: Ensaio sobre o lugar da Diferença na educação para todos. *Acta Sci. Educ.*, 44(1), e61955. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52072>
- Orrú, S. E. (2017). Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: Contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. *Educ. e Filosofia*, 31(62), 957-979. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v31n62a2017-p1127a1158>
- Pagni, P. A. (2023). *Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola*. Oficina Universitária.
- Sawaia, B. B. (1999). *As artimanhas da exclusão: Uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. Vozes.
- Silva, O. M. (1987). *A epopeia ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. CEDAS.