

**MARCELO CONTIN MASSA**

**Educação matemática e invenção de identidades:  
a loucura de ser um sujeito normal**

Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção do grau de  
mestre em Educação em Ciências e  
em Matemática no Programa de Pós-  
Graduação em Ensino de Ciências e  
em Matemática da UFPR

**Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna**

**CURITIBA**

**2011**



**À minha esposa, Adriana Accioly  
Gomes Massa.  
E ao amigo Rodrigo Macagnan  
Kucek (*In memoriam*, 1970-1910).**

## **Agradecimentos**

Agradeço minha esposa Adriana Accioly G. Massa pelo apoio irrestrito, paciência e troca de ideais, que contribuíram com minhas reflexões.

Agradeço o professor Carlos Roberto Vianna, amigo, professor e orientador, não só pelas decisivas contribuições à escrita, mas pela amizade e troca de ideias.

Agradeço minha mãe, Eliane Contin Massa, pelo apoio e pelas carinhosas mensagens.

Agradeço meu tio e amigo, Roberto de Carvalho Contin, pelas conversas, palavras de apoio e contribuições.

Agradeço o Desembargador Ronald Accioly e Zair Accioly, avós de minha esposa, pelo apoio e pelas conversas sempre positivas.

Agradeço os professores Emerson e Cifuentes, da Linha de Pesquisa em Educação Matemática por todas as contribuições.

***Lutas não são exatamente nem a favor nem contra o 'indivíduo'; mais que isso, são batalhas contra o 'governo da individualização', [...] que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. MICHEL FOUCAULT***

## Resumo

As noções do que se considera normal e anormal dentro da escola instituem uma série de categorias e de qualificativos relativos aos sujeitos da educação, estabelecendo fronteiras que são vigiadas continuamente. Mais do que nomear, estas categorias e qualificativos evidenciam um determinado modo de definir identidades, estabelecer classificações e estabelecer os limites de ação dos indivíduos. Uma vez que o sistema normativo escolar funciona como se fosse um processo natural, o ônus da diferença recai sobre o indivíduo, que passa a ser considerado aquele que porta uma síndrome, um desvio ou um comportamento anormal; enfim uma anomalia. Esta dissertação investiga o estabelecimento destas fronteiras, no sentido de que elas podem contribuir para nós nos tornamos e nos transformarmos naquilo que somos. Isto é feito a partir de algumas ideias propostas por Michel Foucault na obra *Os Anormais*.

Palavras-chave: Educação, Educação Matemática, Normal, Anormal.

## **Résumé**

Les notions de ce qui est considéré normal et anormal dans l'école produisent une série de catégories et qualifications sur les sujets de l'éducation en établissant des limites qui sont encore surveillés. Ces catégories et qualifications plus que nommer, montrent la façon de définir l'identité, d'établir des classifications et limites d'actions des individus. Comme les fonctions de régulation du système scolaire marche comme une chose naturel la charge de la différence réside dans l'individu, qui est considéré comme celui qui porte un syndrome, un écart ou un comportement anormal, enfin une anomalie. Le but de cette étude est examiner l'établissement de ces limites, dans le sens où ils peuvent nous aider à nous transformer et à devenir qui nous sommes, sur la base des idées proposées par Michel Foucault, dans Les Anormaux.

## Sumário

Resumo.....	vi
Résumé.....	vii
1 Sociedade disciplinar.....	1
2 Os Anormais.....	10
2.1 O Poder de normalização.....	11
2.2 A Genealogia do anormal.....	15
O monstro humano.....	15
O incorrigível.....	18
O onanista.....	19
2.3 A passagem do monstro ao anormal.....	19
Exames psiquiátricos em matéria penal.....	20
Medicalização/patologização.....	22
2.4 Psiquiatria e sexualidade.....	27
3 Escolarização.....	32
4 Referências.....	46



# 1 SOCIEDADE DISCIPLINAR

*A história se torna história do que os homens chamaram as verdades e de suas lutas em torno dessas verdades.  
Paul Veyne*

No presente capítulo pretendo descrever alguns elementos que podem contribuir para fornecer sentido para a questão central da dissertação que é: como o funcionamento da escola contribui para nos transformarmos naquilo que somos.

O eixo central da pesquisa é o pensamento de Michel Foucault, em particular a obra *Os Anormais*, bem como algumas obras de pensadores vinculados aos estudos foucaultianos como Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva. Neste aspecto convém fazer algumas observações acerca do que se chama 'poder disciplinar', ou em outras palavras, dos espaços disciplinares e da sociedade disciplinar.

Foucault não apresenta suas descrições de forma linear ao modo de causas e consequências, mas ao modo de uma constelação de elementos que interagem entre si. Assim a metáfora de um Foucault cartógrafo "[...]que tentou dar conta dos diagramas de forças e saberes que constituíram e constituem historicamente as sociedades ocidentais" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, VEIGA-NETO, SOUZA FILHO, p. 9) pode ser útil neste momento.

Na perspectiva dos estudos foucaultianos há um deslocamento do olhar para temas periféricos, marginais; ele se vale de documentos e autores, até então considerados secundários, e também coloca em funcionamento um novo vocabulário,

*[...] toda uma gama de conceitos e noções que remetem a uma compreensão espacial das relações de poder e das práticas discursivas e não-discursivas: deslocamento, posição, campo, lugar, território, domínio, solo, horizonte, paisagem, configuração, região, geopolítica, que aparecem como metáforas atuantes em toda sua produção e possibilitam pensar a história e as sociedades em termos de relações, tensões, conflitos, que levam a constituição e ao desmanchamento de dadas configurações ou desenhos espaciais. (op. cit. p. 10)*

A extensão do poder disciplinar a todo o conjunto da sociedade, que foi chamada por Foucault, de forma esquemática, de sociedade disciplinar, pode ser situada nos séculos XVII e XVIII. Podemos entender poder disciplinar, neste

contexto, como um conjunto de técnicas de distribuição dos indivíduos, das forças de trabalho, de regulamentação precisa do tempo, de registro contínuo e permanente das individualidades. Ao nos referirmos aos séculos XVII e XVIII vale mencionar que é um período de crescimento das cidades, aglutinação nos arredores das fábricas e formação dos Estados-nação.

Quando se diz que as táticas disciplinares implicam registro contínuo e individualização, pode parecer ao homem dos séculos XX e XXI algo óbvio ou banal, mas

*Um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade (ARIÈS, p. 2006, p. 1).*

E esse registro preciso das individualidades, segundo Ariès (2006), foi instituído no interior das paróquias por Francisco I, com anotações referentes ao nome, sobrenome, data de nascimento, sexo. A noção de infância, tal como a entendemos hoje, começa a ser esboçada a partir do século XIII, juntamente com a invenção de uma série de palavras que passaram a designar as etapas da vida ou as idades da vida, como observou Ariès. Mas foi a partir do século XVII que palavras como *petit enfant* (criança pequena ou criancinha) na França e *lyttle petty* na Inglaterra, adquirem um sentido mais próximo do que lhe atribuímos.

*Foi sobretudo com Port-Royal e com toda a literatura moral e pedagógica que aí se inspirou (ou que, de modo mais geral, exprimiu uma necessidade de ordem moral difundida por toda parte, e da qual Port Royal era testemunho), que os termos para designar a infância se tornaram numerosos e sobretudo modernos: os alunos de Jacqueline Pascal eram divididos em *petits*, *moyens* e *grands* (pequenos, médios e grandes) (ARIÈS, 2006, P. 12).*

Duas ideias com as quais estamos familiarizados, mas que não encontravam eco na sociedade medieval, é a de que a escola deve se ocupar da infância, e a ideia de uma constituição de classes ou turmas a partir da idade. Nem todos frequentavam o colégio, bem como não era privilégio de determinados grupos ou classes.

*Pode-se dizer que, genericamente, apenas a partir do século XIX a infância foi inventada como uma etapa específica da vida. Ou seja, foram instituídos os postulados sobre a infância que hoje professamos à exaustão. Uma criatura não mais natural, mas objeto da normalização do discurso científico. Consequentemente, começa a se esboçar aí também uma certa ciência da criança intitulada 'psicologia do desenvolvimento' (AQUINO, 2007, p. 109).*

Desse modo podemos afirmar que construção da escola moderna e a ideia de que esta escola deve se ocupar da infância, com muitos dos elementos com os quais estamos familiarizados, está relacionada com a emergência do poder disciplinar e sua extensão à toda sociedade.

Mas Foucault adverte que as táticas disciplinares, muito antes de se estenderem a toda sociedade, passam a funcionar de forma episódica, lateral, ao longo da Idade Média ou na própria sociedade onde prevalecia o sistema de soberania. O poder de soberania, característico do feudalismo, se caracteriza por ser uma relação assimétrica (o rei e os súditos), baseada em uma anterioridade fundadora (direito divino, um nascimento, direitos de sangue), em outras palavras,

*É uma forma de poder que se exerce sobre os bens, a terra e seus produtos. Seus objetos fundamentais são o território e as riquezas. Exerce-se de maneira descontínua (por exemplo a arrecadação de impostos). Trata-se, em definitivo, de uma obrigação jurídica. Supõe a existência de um soberano, o corpo do rei (CASTRO, E., 2009, p. 405).*

Todavia, a relação de soberania é não-isotópica, o que quer dizer que são relações de diferenciação, e não de classificação. São relações heterogêneas, que não compõe um quadro único: podemos citar a relação entre o dono do feudo e o suserano, mas também a relação entre o padre e o leigo, e ambas as relações não se comunicam por um mesmo sistema classificatório, são irredutíveis. Um mesmo sujeito pode estabelecer diferenciadas relações de soberania, logo, podemos dizer que as relações de soberania não tem por alvo o sujeito, o corpo, não há individualização, ou como afirma Foucault (2006, p. 55), “a soberania pode ter por objeto outra coisa, que não as multiplicidades humanas, pode ter por objeto uma terra, uma estrada, um instrumento de produção (um moinho, por exemplo).”

Diferentemente do poder de soberania, o poder disciplinar

*não é descontínuo, ao contrário, ele implica um procedimento de controle contínuo; no sistema disciplinar, não se está à eventual disposição de alguém, está-se perpetuamente sob o olhar de alguém ou, em todo caso, na situação de ser olhado (FOUCAULT, 2006, p. 59).*

Um exemplo é o próprio exército, que era formado quando surgia a necessidade, não como uma obrigação contínua como vemos hoje, mas episódica, e os recrutas passavam da “vagabundagem” ao exército conforme as circunstâncias exigiam, com treinamentos que simulavam as batalhas, conhecidos como *justas*. A ideia de um exército permanente, onde os recrutas ficam ocupados todo tempo, com

exercícios corporais constantes, regulares e graduados em etapas bem precisas já indica o funcionamento do exército sob as técnicas e táticas disciplinares.

*Já a partir do século XVIII, sobretudo a partir de Frederico II e do exército prussiano, vocês vêm surgir no exército uma coisa que praticamente não existia antes e que é o exercício corporal. Exercício corporal que não consiste, no exército de Frederico II e nos exércitos ocidentais do fim do século XVIII, em algo como a justa, isto é, repetir, reproduzir o ato da guerra. O exercício corporal é um adestramento do corpo, adestramento da habilidade, da marcha, da resistência, dos movimentos elementares, e isso segundo uma escala gradual, totalmente diferente da repetição cíclica das justas e dos jogos. Logo, não se trata de cerimônia, mas de exercício (FOUCAULT, 2006, p. 60).*

Diferente do sistema de soberania, o poder disciplinar atua permanentemente sobre o corpo, com registros precisos e constantes, classificando, individualizando, o que permite o aparecimento de personagens como o desertor em relação ao exército, ou como afirma Foucault (2006, p. 67),

*O desertor, por exemplo, não existia antes dos exércitos disciplinados, porque o desertor era simplesmente o futuro soldado, aquele que saía do exército para poder voltar a ele, e que voltava se fosse preciso, quando queria ou quando o engajavam à força. Ao contrário, a partir do momento em que se tem um exército disciplinado, isto é, gente que entra no exército, que faz carreira nele, que segue certa linha, é vigiada de ponta a ponta, o desertor é aquele que escapa desse sistema e que é irredutível a ele.*

Mas também surge o débil mental e o indisciplinado em relação à escolarização. E é neste momento que Foucault afirma que o poder disciplinar tem suas margens, seus resíduos, ensejando sempre a criação de novos procedimentos disciplinares para capturar estes indivíduos que resistem.

“Como existem débeis mentais, isto é, gente que é irredutível à disciplina escolar, vão ser criadas escolas para débeis mentais, depois escolas para os que são irredutíveis às escolas destinadas aos débeis mentais” (FOUCAULT, 2006, p. 67)

E estes dispositivos disciplinares não surgem de repente, e a partir do século XVIII se estendem, de uma vez por todas à sociedade. Tampouco o sistema de soberania desaparece por completo.

Os dispositivos disciplinares funcionaram dentro da sociedade de soberania, e podem ser identificados em comunidades religiosas até mesmo na Idade Média. É o caso da ordem dos dominicanos e dos beneditinos, mas também da comunidade dos Irmão da Vida Comum, na Holanda do século XIV.

Nas escolas fundadas pelos Irmãos da Vida Comum, “vamos ter pela primeira

vez divisões em idades e divisões em níveis, com programas de exercícios progressivos.” (FOUCAULT, 2006. p. 84) Programas que funcionavam em um espaço fechado, sob a regra da clausura, com pouco contato com o exterior. E é neste espaço que se realiza o exercício pedagógico e o exercício ascético, sob a orientação permanente de um guia, de um protetor.

*É aí, nesse trabalho ascético do indivíduo sobre ele mesmo para sua salvação, que encontramos a matriz, o modelo primeiro da colonização pedagógica da juventude. É a partir daí, e sob a forma coletiva desse ascetismo que encontramos nos Irmão da Vida Comum, que vemos esboçarem-se os grandes esquemas da pedagogia, isto é, a ideia de que só se podem aprender as coisas passando por um certo número de etapas obrigatórias e necessárias, que essas etapas se seguem no tempo e, no mesmo movimento que as conduz através do tempo, marcam tantos progressos quantas são as etapas. A conjuminância tempo-progresso é característica do exercício ascético e também vai ser a característica da prática pedagógica.(FOUCAULT, 2006. p. 83-84)*

Também é possível identificar um núcleo de soberania funcionando na sociedade disciplinar, mesmo a partir do século XVIII, quando Foucault afirma que há a colonização de toda a sociedade segundo as técnicas disciplinares: este núcleo é a família. Os vínculos estabelecidos no interior da família se dão de forma definitiva pelo casamento e pelo nascimento (anterioridade) e o poder é exercido pelo pai, portador do nome e “na medida em que exerce o poder sob seu nome, é o polo mais intenso da individualização [...] logo, temos aí uma individualização pelo topo, que lembra e que é o tipo mesmo do poder de soberania, absolutamente inverso do poder disciplinar.” (FOUCAULT, 2006. P. 99)

Não se trata de uma falha ou de um resquício de soberania no interior dos sistemas disciplinares; a família, por ser um sistema não disciplinar funciona com uma articulação que permite a todo sistema disciplinar funcionar.

*É porque a família existe, é porque vocês tem esse sistema de soberania que age na sociedade sob a forma da família que a obrigação escolar age e que as crianças, enfim os indivíduos, essas singularidades somáticas são fixadas e por fim individualizadas no interior do sistema escolar. (FOUCAULT, 2006. p.100)*

Essa ligação do indivíduo ao sistemas disciplinares é, portanto, o primeiro papel da família.

*Vejam como historicamente a obrigação do serviço militar foi obtida de pessoas que, é claro, não tinham nenhuma razão de querer fazer o serviço militar; foi unicamente porque o Estado fez pressão sobre a família como pequena coletividade constituída pelo pai, mãe, os irmãos, as irmãs, etc., que a obrigação do serviço militar foi efetivamente coercitiva e que os indivíduos*

*puderam ser ligados a esse sistema disciplinar e confiscados por ele. (FOUCAULT, p. 101)*

Nota-se que são as obrigações contraídas no interior da família - obrigações de assistência e nutrição, por exemplo - que permitem vincular o indivíduo no sistema disciplinar do trabalho. E esse indivíduo que escapa aos sistemas disciplinares, esse indivíduo que resiste e que é lançado para fora desses sistemas; volta, precisamente, para família. Por estes fatores vemos, ao longo do século XIX, uma multiplicação dos discursos pela refamiliarização, principalmente, um discurso que passa a agir sobre a classe operária.

*Os patrões, os filantropos, os poderes públicos utilizam todos os meios possíveis para reconstituir a família, para forçar os operários a viverem em casal, a se casarem, a ter filhos e a reconhecer seus filhos. O patronato, aliás, chega a fazer sacrifícios financeiros para conseguir essa refamiliarização da vida operária. Em Mulhouse, por volta dos anos 1830-1835, são construídas as primeiras cidades operárias. Dá-se às pessoas uma casa para que reconstituam uma família; organizam-se cruzadas contra as pessoas que vivem maritalmente sem ser realmente casadas. Em suma, vocês tem toda uma série de disposição que, aliás, são disciplinares. (FOUCAULT, 2006. p. 103-104)*

Mesmo quando a família não desempenha sua função, ainda assim se articulam, nos anos de 1840-1845, toda uma série de instituições, casas para crianças encontradas e orfanatos, “todo esse trabalho social que aparece desde o início do século XIX, [...] e tem por função constituir uma espécie de tecido disciplinar, e ao mesmo tempo reconstituir a família e possibilitar que se prescindia dela” (FOUCAULT, 2006, p. 105)

E são estas instituições que permitem o aparecimento de diversos saberes-poderes articulados com a família e que Foucault chama de funções psi, ou seja, função psiquiátrica, psico-patológica, psicossociológica, psicocriminológica, psicanalítica. Essa função psi nasce inicialmente ligada à psiquiatria, mas, lentamente se estende a todos os sistemas disciplinares, como escola, exército e oficina.

*Cada vez que um indivíduo era incapaz de seguir a disciplina escolar ou a disciplina da oficina, ou a do exército, no limite a disciplina-prisão, a função-psi intervinha. [...] Assim vocês vêem aparecer a psicopedagogia no interior da disciplina escolar, a psicologia do trabalho no interior da disciplina de oficina, a criminologia no interior da disciplina de prisão, a psicopatologia no interior da disciplina psiquiátrica e asilar. (FOUCAULT, 2006. p. 106-107)*

Situamos, pois, nos séculos XVII-XVIII, um contexto que podemos chamar, seguindo os passos de Foucault, de emergência da sociedade disciplinar, no qual

começam a se esboçar as linhas gerais do que entendemos, no século XXI, por escolarização. Também é neste contexto que aparece aquele que escapa e resiste a todas as instituições e mecanismos disciplinares.

E a afirmação de que esse sujeito é inventado, de que essa identidade é inventada decorre do fato de que Foucault recoloca na história tudo o que se acreditava imortal no homem. Toda essência, toda natureza, todas as constantes, todo corpo. Não há separação entre indivíduo e sociedade, não há separação entre educação e educando, não há exterioridade, que pudesse supostamente nos levar a concluir que um é a causa e o outro consequência.

*Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências (FOUCAULT, 1988, p. 27)*

É nesse sentido que invenção de identidades figura no título, e é nesse sentido que a relação entre escolarização e identidade é posta.

Além disso, mencionamos, e colocamos em oposição, dois conceitos, que são o de sociedade disciplinar e o de sociedade de soberania.

Como foi dito, as linhas gerais da prática pedagógica nas sociedades disciplinares implica determinada relação tempo-progresso, caracterizada por etapas obrigatórias e necessárias. Abbagnano afirma que progresso pode designar duas coisas:

*1ª. Uma série qualquer de eventos que se desenvolvem em sentido desejável;  
2ª. A crença de que os acontecimentos históricos se desenvolvem no sentido mais desejável, realizando um aperfeiçoamento crescente (ABBAGNANO, 2007, p. 936).*

A primeira acepção, segundo Abbagnano, não gera problemas, mas a segunda acepção não era conhecida na Antiguidade, nem no Medievo, e se torna alvo de críticos, sobretudo no século XX. Mas,

*não se pode dizer, como é costume, que toda cultura do fim do século XX rejeita a ideia de progresso. Na verdade, uma parte dela rejeita mais o 'mito' do progresso do que o progresso, ou seja, rejeita certa interpretação de tipo oitocentista de progresso (ABBAGNANO, 2007, p. 939).*

Resumidamente, podemos dizer que esta mesma noção de um progresso linear e necessário constitui o substrato das concepções e práticas pedagógicas na atualidade, podendo ser exemplificada pela retenção do aluno em uma determinada

etapa ou pelos diagnósticos da educação nas estatísticas que apontam o sucesso ou o fracasso, em relação a um parâmetro que não é apenas desejável, senão obrigatório.

Este quadro já permite visualizar a escolarização e sala de aula como um espaço plasmado por diversos saberes e poderes, espaço que inventa o psicopedagogo, o anormal, o repetente e também alguns transtornos, mas também é o espaço onde há resistência. E Michelle Perrot, em um diálogo com Michel Foucault, publicado na obra *Microfísica do Poder*, afirma,

*Houve revoltas contra o olhar [espécie de síntese do sistema de vigilância e registro contínuos característicos da sociedade disciplinar]. A repugnância dos trabalhadores em morar nas cidades operárias é um fato evidente. As cidades operárias, durante muito tempo, foram um fracasso. O mesmo em relação à repartição do tempo[...] A fábrica e seus horários durante muito tempo suscitaram uma resistência passiva que se traduziu no fato de simplesmente se faltar ao trabalho. É a história fantástica da Segunda-feira santa no século XIX, dia que os operários inventaram para poder descansar. Houve diversas formas de resistência ao sistema industrial, tanto que, em um primeiro momento, o patronato teve que recuar. (PERROT, M. O olho do poder. In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. p.225)*

E aí percebe-se que o foco pode ser a resistência e não o fracasso do sistema disciplinar. Mas não de forma dicotômica, já que aquele que resiste, não vem de fora para dentro do sistema industrial, da mesma forma como o anormal na escolarização, não vem de fora da escola, é produzido no próprio processo.

*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 estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais 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, 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. (VEIGA-NETO, 2001, p. 110-111)*

Todavia, este quadro da sociedade disciplinar e das linhas gerais do atual modelo pedagógico ainda está sendo apresentado, no contexto desta dissertação, de modo bastante resumido, considerando-se a proposta de uma leitura foucaultiana. Porém, outros elementos, não menos importantes, podem ser



apontados a partir da leitura d'*Os Anormais*, obra na qual Foucault propõe uma noção, que é a noção de poder normalizador.

## 2 OS ANORMAIS

Gilles Deleuze (1992) afirmou que estamos em uma crise generalizada dos meios de confinamento, dentre eles a escola e a família. O autor afirma que esta crise evidencia a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle. Esta passagem não se dá como ruptura senão como uma transição em que é possível identificar continuidades e descontinuidades. O sujeito nas sociedades disciplinares era o sujeito confinado, e sua localização era possível, de um lado por uma assinatura e de outro por um número de matrícula. O sujeito neste contexto transitava entre espaços fechados, ora estava na família, ora na escola, ora no exército, ora na fábrica. Já nas sociedades de controle o sujeito está num processo contínuo de modulação. No plano educacional é a formação permanente, é a substituição do exame pela avaliação contínua.

Reformas são recorrentemente anunciadas nos programas de gestão da educação. Formação continuada e avaliações permanentes são elementos quase obrigatórios na agenda dos debates educacionais. Os diagnósticos e as diretrizes que deles resultam reforçam a ideia de que a solução dos problemas da educação está em 'mais educação', 'mais formação', 'mais reforma'. Este viés supõe um sujeito dado *a priori*, homogêneo, unificado, e as questões que são levantadas são como educar este sujeito dado. Uma vez que, supostamente, exista um núcleo de subjetividade estável (sujeito homogêneo, unificado), que possa ser alvo de determinadas intervenções pedagógicas, com objetivos específicos, também é possível acreditar na ilusão de que podemos desenvolver mecanismos de avaliação para mensurar os resultados daquelas intervenções e, portanto, estabelecer um quadro geral de diagnóstico do processo educacional. Daí a avalanche estatística e a ânsia de aproximar os 'números da educação' daqueles que seriam considerados toleráveis.

No entanto Tomaz Tadeu da Silva (2000) adverte: “Senhoras e senhores, lamentamos informar que o sujeito da educação não é mais o mesmo. [...] O sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda.”

Como, então, abordar a questão do sujeito da educação neste contexto?

A análise que Michel Foucault faz nos *Anormais* sobre a constituição do

domínio da anomalia vai permitir colocar uma série de questionamentos acerca do sujeito e desnaturalizar algumas ideias acerca da normalidade / anormalidade.

O campo da anomalia se caracteriza como um domínio heterogêneo e múltiplo, no qual emergem diferentes tipos de personagens que até os séculos XVIII-XIX não existiam, e que por sua vez estão referidos à instituições e saberes novos naquele contexto.

Percebemos também sujeitos ditos anormais no processo de escolarização, que geralmente são vistos como portadores de algum desvio, disfunção, anomalia, e, via de regra, o comportamento deles, ou a presença deles, é considerada um impeditivo ou empecilho ao que se consideraria um funcionamento regular da escola. Mas o funcionamento da escola também passa por transformações que estão fortemente relacionadas com as transformações que Michel Foucault analisa ao investigar o campo da anomalia. Penso que seria possível dizer que a escola tal como a conhecemos é uma invenção da Idade Clássica e da Modernidade. Seguindo os passos de Foucault na análise da emergência do poder de normalização, que inicialmente se organiza em torno das instituições judiciária e médica, e posteriormente se estende a todas as outras instituições, pode-se compreender de que modo diversos elementos se articularam e permitiram o aparecimento deste variado e heterogêneo grupo de indivíduos classificados como passíveis de correção. Mas não só, esta análise coloca em questão a própria subjetivação, de forma que a pergunta não é o que estamos fazendo com os outros, com os anormais e sim, o que estamos fazendo conosco.

## 2.1 O PODER DE NORMALIZAÇÃO

O objetivo de Foucault na obra *Os Anormais* é analisar o campo da anomalia tal como está definido no fim do século XIX. A genealogia do anormal remete a três personagens ou três domínios que são: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e o onanista. Quando estes três domínios estiverem investidos por uma mesma rede regular de saber e poder pode-se afirmar a emergência do domínio da anomalia. Na seção 1.2 tratarei destes domínios que permanecem separados, ou associados a saberes e poderes distintos até o século XIX. A emergência do domínio da anomalia está associada à invenção do que Foucault chamou de 'tecnologias

positivas de poder', fenômeno que podemos situar no século XVIII e que pode ser analisado, inicialmente, a partir dos dois grandes modelos de governo dos homens; o modelo da lepra e o modelo da peste.

O modelo da lepra ou modelo de exclusão do leproso se caracterizava por uma divisão rigorosa, por uma regra de não contato entre indivíduos. Uma vez dito leproso o indivíduo era expulso da cidade. Estas regras, que podem ser encontradas a partir do ano 583, foram reeditadas por Carlos Magno em 789 e se proliferaram nos séculos XII e XIII. Temos, pois, três elementos: a expulsão do indivíduo da cidade, o estabelecimento de dois grandes grupos alheios um ao outro e a desqualificação do leproso. A desqualificação não é propriamente uma desqualificação moral, senão uma desqualificação jurídica e política, já que os indivíduos nestas circunstâncias passavam por determinada liturgia semelhante àquela pela qual passava o morto. Durante a cerimônia eles eram declarados mortos e portanto seus bens tornavam-se transmissíveis.

*Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão. (FOUCAULT, 2001a, p. 54)*

Este modelo de exclusão do indivíduo leproso acabou desaparecendo em fins do século XVII e início do XVIII e foi gradativamente substituído por outro modelo que podemos chamar de modelo da peste ou modelo de inclusão do pestífero que se caracteriza, diferentemente do modelo da lepra, pela inclusão do indivíduo e pela instituição da quarentena. A instituição da quarentena pode ser descrita por alguns elementos que são: delimitação de um território; subdivisão deste território em elementos menores; organização deste território e das subdivisões segundo uma hierarquia precisa e sob a ação de um poder contínuo. O território podemos chamar de cidade, sob o governo de um prefeito, que seria subdividida em distritos, bairros, quarteirões, ruas. Cada uma destas subdivisões estaria sob a responsabilidade e vigilância de setores organizados como uma pirâmide hierárquica. O exercício do poder deveria se exercer continuamente, sem interrupção, sem lacunas. "Era um poder que era contínuo também em seu exercício, e não apenas em sua pirâmide hierárquica, já que a vigilância devia ser exercida sem nenhuma interrupção" (FOUCAULT, 2001a, p. 56). O funcionamento do poder na cidade em quarentena

envolvia o trabalho de sentinelas, de vigilantes, que percorriam as ruas e diante das casas, chamavam os habitantes, que deviam aparecer cada um em uma determinada janela. Uma vez que o sujeito não aparecesse estava supostamente de cama e portanto, doente. Uma vez dito doente fazia-se necessário a intervenção. As visitas aconteciam duas vezes ao dia e as informações eram registradas e encaminhadas à uma administração central que as confrontava com registros anteriores. Portanto,

*não se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar [bem diferente das práticas relativas aos leprosos], trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não de rejeição, mas inclusão (FOUCAULT, 2001a, p. 57).*

Este procedimento implica uma individualização e uma observação constantes que visa, sobretudo, produzir uma população sadia, caracterizada pelo “policiamento exaustivo de uma população por um poder político, cujas ramificações capilares atingem sem cessar o próprio grão dos indivíduos, seu tempo, seu habitat, sua localização, seu corpo” (FOUCAULT, 2001a, p. 59).

O funcionamento destas novas tecnologias de poder, ou desta invenção da Idade Clássica que podemos chamar de 'arte de governar' implica o desenvolvimento e o crescimento do saber e comporta um dispositivo disciplinar que foi objeto de estudo de Michel Foucault no curso ministrado no Collège de France no ano de 1974, e publicado com o título de Poder Psiquiátrico. Foucault observa que este dispositivo – o dispositivo disciplinar - é finalizado por 'efeitos de normalização'. Como observa Edgardo Castro (2009, p. 309) na obra Vocabulário de Foucault, verbete 'norma',

*as sociedades modernas não são simplesmente sociedades de disciplinarização, mas de normalização. Surveiller et Punir [Vigiar e Punir, 1975] pode dar lugar a uma interpretação reducionista em termos de analisar apenas a disciplina. Mas é necessário completar a análise com La Volonté de savoir [A vontade de saber, vol. I: 1976, vol. II: 1984] e os cursos do Collège de France, 'Il faut défendre la société' [Em Defesa da Sociedade, 1976] e 'Les Anormaux' [Os Anormais, 1975].*

Para Foucault (2001a, p. 62) a norma não se define como um princípio de inteligibilidade, não se define *a priori*, como uma categoria anterior ou exterior ao seu próprio campo de aplicação mas, conforme ele afirma, define-se “pelo papel de

exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios aos quais se aplica.” Neste contexto, não faz sentido pensar na norma em sua essência, mas como um

*princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2001a, p. 62)*

Como observa Márcio Alves Fonseca (2002, p. 60),

*a norma se afasta de uma forma que a oferece como um princípio de distribuição de objetos e sujeitos nos campos do normal e do anormal e assume a forma de uma ação, remetendo à ideia de mecanismos e estratégias de constituição dos objetos e sujeitos. A norma se desubstantiva e se torna verbo. Mais pertinente do que falar em 'norma', será falar em 'normalização'.*

E quando se fala em normalização ou poder normativo cabe ressaltar que o poder, neste contexto, não é apenas negativo ou repressor, e Foucault adverte que seria um grave erro metodológico e histórico considerá-lo desta forma. O poder não é algo que alguém possui, não está destinado apenas a preservar ou reproduzir relações de produção, ao contrário, o poder é produtivo, permite a circulação, as alternâncias. Para Foucault, uma das especificidades do século XVIII e da Idade Clássica, foi

*a implantação de um poder que não desempenha, em relação às forças produtivas, em relação às relações de produção, em relação ao sistema social preexistente, um papel de controle e de reprodução, mas, ao contrário, que representa um papel efetivamente positivo. O que o século XVIII instaurou mediante o sistema de 'disciplina para a normalização', mediante o sistema 'disciplina-normalização', parece-me ser um poder que, na verdade, não é repressivo, mas produtivo – a repressão só figura a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, mecanismos que criam, mecanismos que produzem (FOUCAULT, 2001a, p. 64)*

E este poder instituído no fim do século não está ligado a efeitos de desconhecimento mas está articulado à formação de um saber que é para ele não só um efeito mas também uma condição de exercício.

Por este motivo fala-se em saber/poder, dois elementos que não podem ser reduzidos um ao outro mas condicionam-se mutuamente.

\*\*\*

A palavra *norma* deriva do latim e designa esquadro, regra, modelo, padrão e

tem registro datado de 1813, segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2007).

Conforme Georges Canguilhem (2010, p. 201),

*Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. 'Normar', normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho.*

O anormal, do ponto de vista lógico seria a negação do normal, e portanto o sucederia. No entanto a invenção normativa é precedida pelo anormal e segundo Canguilhem, não existe paradoxo na afirmação de que o normal precede sob a ótica da lógica o anormal, porém, este é existencialmente o primeiro.

A ideia de norma remete aos adjetivos normal e normatividade e Canguilhem (2010) acrescenta outros conceitos normativos como o de ortografia, ortodoxia e ortopedia, mostrando a gramática como campo privilegiado de estudo da norma.

*De fato, no século XVII, a norma gramatical é a língua usada pelos burgueses parisienses cultos, de modo que esta norma remete a uma norma política, a centralização administrativa em proveito do poder real (CANGUILHEM, 2010, p. 206).*

Normal, por sua vez, remete à polaridade normal/anormal e passa a ter uso corrente na língua francesa, segundo Canguilhem, a partir do saber médico e do saber pedagógico. Era um termo que designava o protótipo escolar e um estado de saúde orgânica. Este processo geral de normalização característico do século XVIII produz efeitos em diversos domínios como, por exemplo, a educação, a medicina, a produção industrial e o exército.

## 2.2 A GENEALOGIA DO ANORMAL

### **O monstro humano**

Já citei os três personagens ou elementos que vão constituir o domínio da anomalia no século XIX: o monstro humano; o indivíduo a ser corrigido e o onanista.

Afirmei também que antes do século XIX estes três domínios se referem a instâncias de saber e poder distintas. Nesta seção vamos analisar estes três domínios.

O quadro de referência do monstro, nos séculos XVII e XVIII, são os poderes político-judiciários. E o contexto em que o monstro aparece é o da história natural. A monstruosidade é a transgressão das leis naturais e das classificações. O monstro é misto de dois sexos, de dois gêneros, de dois indivíduos, de dois reinos, de duas espécies, de formas. É um indivíduo com um corpo e duas cabeças ou dois corpos e uma cabeça, é um indivíduo sem braços, sem pernas, é o indivíduo que é hermafrodita. Quando ocorre esta transgressão das leis naturais e a ordem jurídica é abalada é que aparece o monstro. “Só há monstruosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso” (FOUCAULT, 2001a, p. 79).

Deste modo podemos distinguir o monstro do enfermo ou do defeituoso, já que estes tem seu lugar no direito civil e no direito canônico.

Mas de que modo o monstro questiona o direito? Tomemos o exemplo do indivíduo que nasce com duas cabeças. Este indivíduo deve receber um ou dois batismos? O casal teve um ou dois filhos?

No pensamento jurídico e médico é possível identificar formas privilegiadas de monstro; na Idade Média é o homem bestial; no Renascimento<sup>1</sup> são os irmãos siameses; na Idade Clássica<sup>2</sup> é o hermafrodita. Mas foi em torno dos hermafroditas que se pode encontrar os elementos de uma transformação que vai caracterizar o monstro do século século XIX, ou o campo da anomalia como se organiza naquele contexto. Até fins do século XVI os hermafroditas eram executados, queimados e suas cinzas jogadas ao vento. O caso de Antide Collas pode ilustrar este fato. Collas foi denunciado como hermafrodita, passou por exame clínico e foi constatado que, de fato, possuía os dois sexos. Os médicos constataram que se Colla possuía os dois sexos é porque tivera relações com Satanás e desta relação foi acrescentado um novo sexo ao sexo primitivo. Torturado, Colla confessou e foi queimado vivo em 1599. Foi um dos últimos casos em que um hermafrodita foi executado. A partir do século XVII a condenação não se dava pelo fato do indivíduo ser hermafrodita. Uma vez denunciado, o indivíduo que possuía os dois sexos deveria escolher o sexo dominante. E somente se usasse o sexo anexo é que era condenado, mas não por ser hermafrodita senão por sodomia. Vejamos os casos de dois hermafroditas, um

---

1 Século XVI.

2 Séculos XVII e XVIII.



do século XVII (1601) e outro do século XVIII (1765). O primeiro ficou conhecido como 'hermafrodita de Rouen'. Trata-se de uma pessoa batizada com o nome de Marie Lemarcis, e que ao longo dos anos se torna homem, passa a usar roupas de homem e casa-se com uma viúva. Após a denúncia Lemarcis é submetida à exame médico do que se concluiu que não havia nenhum sinal de virilidade. É condenada à pena de morte. Mas após o recurso é encaminhada à novo exame. Neste novo exame os peritos corroboram o exame prévio, de que não havia sinais de virilidade, com exceção de um deles, Duval, que identificou sinais de virilidade. Lemarcis é solta com a condição de que use roupas femininas e jamais mantenha contato, seja com pessoas de um sexo ou de outro, sob pena de vida.

O outro caso, datado de fins do século XVIII, se refere a Anne Grandjean, batizada como menina, e que, por volta dos quatorze anos, se aproximou de suas companheiras.

Grandjean muda de cidade e passa a se vestir com roupas de menino. Logo depois se casa com Françoise Lambert, mas é denunciada e levada a juízo. O exame médico constata que ela é mulher e por consequência, se viveu com outra mulher é condenada a usar um cartaz que dizia: 'Profanador do sacramento do matrimônio'. Mas também à chibata, colar e pelourinho. Depois do recurso é libertada com a obrigação de usar roupas femininas e de jamais ter encontros com Françoise Lambert ou qualquer outra mulher.

Aqui percebe-se uma transformação caracterizada pelo fato de que o hermafroditismo já não é visto como um misto de dois sexos. Não há mistura de dois sexos, o que há é um sexo predominante, com má formação orgânica.

Vê-se que Grandjean é considerada mulher, é proibida de manter relações com outras mulheres, mas uma vez que tem como predominante o sexo feminino e se encontrou com outra mulher, pode ser condenada por sua conduta, por seu comportamento. É uma monstruosidade, mas não da natureza, e sim do comportamento. Não está no domínio jurídico-biológico e sim no domínio jurídico-moral.

*Quando comparamos os dois casos, [o caso do 'hermafrodita de Rouen' e o caso de Anne Grandjean] vemos que se esboça uma mudança, que é de certo modo a autonomização de uma monstruosidade moral, de uma monstruosidade de comportamento que transpõe a velha categoria do monstro, do domínio da alteração somática e natural para o domínio da criminalidade*

*pura e simples. A partir desse momento, vemos emergir uma espécie de domínio específico, que será o domínio da criminalidade monstruosa ou da monstruosidade que tem seu ponto de efeito não na natureza e na desordem das espécies, mas no próprio comportamento (FOUCAULT, 2001a, p. 92-93).*

E aparece a figura do monstro moral paralelamente ao desenvolvimento de uma nova economia do poder de punir, momento em que se opera uma vinculação estreita e necessária entre a criminalidade e a monstruosidade. E a questão que passa a ser colocada é de que modo se tornou criminoso aquele que cometeu um crime.

### **O incorrigível**

O contexto de aparecimento do indivíduo a ser corrigido é bem mais restrito daquele em que aparece o monstro. O monstro está referido à sociedade e à natureza e o indivíduo a ser corrigido está referido à família e às instituições que a apoiam. É na escola, na oficina, na rua, no bairro, na paróquia, na igreja e na polícia que encontramos o incorrigível. É um fenômeno frequente, corriqueiro e portanto mais difícil de ser identificado do que o monstro, que é um caso raro e singular. Os saberes aos quais o incorrigível está vinculado são aqueles das práticas e das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva e de formação de aptidões. É um indivíduo dos séculos XVII e XVIII. Ele aparece quando fracassaram todas as técnicas disciplinares, todos os pequenos investimentos de educação, e portanto quando há demanda de novos investimentos de reeducação e de sobre correção. Daí o paradoxo de uma corrigibilidade incorrigível. Uma vez que este indivíduo escapa dos procedimentos disciplinares suscita o aparecimento de outras instituições de correção e marca o nascimento institucional da cegueira, da surdo-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados. Nos séculos XVI e XVII é possível identificar um lento processo de disciplinarização da juventude escolar. Da extensão das técnicas disciplinares, inicialmente aplicadas nas organizações religiosas, a diversas instituições, entre elas a escola, e que impôs um controle estrito do tempo, do espaço e dos corpos. Este esquema nada mais é que a extensão do sistema disciplinar a grupos que haviam, até o século XV, preservado sua autonomia e suas regras próprias de deslocamento: a juventude escolar, os vagabundos, as prostitutas, os nômades.

## O onanista

O onanista, personagem novo no final do século XVIII e início do XIX, está referido a um contexto ainda mais restrito do que os outros dois personagens. É no quadro de uma nascente biologia da sexualidade, que adquirirá regularidade científica só por volta dos anos 1820-1830, que o onanista aparece. É em contraste com a sexualidade e à organização familiar (o quarto, a cama, o corpo, pais, irmãos, médico) que surge este personagem. A questão que aparece, agora, em relação ao domínio da anomalia é que este campo acha-se policiado pelo problema da sexualidade e a ligação da sexualidade com a psiquiatria. Cabe observar que o que permite trazer a sexualidade para o domínio da anomalia foi a questão da masturbação. A cruzada contra a masturbação que se inicia na Inglaterra em 1710 com a publicação de Onania e na França em 1760 com a obra de Tissot, coloca a sexualidade no centro de uma série de distúrbios físicos que poderiam se prolongar ou se manifestar até mesmo na idade adulta. Mas o que se organiza com a cruzada anti masturbação são novas relações pais-filhos ou como denomina Foucault, uma nova economia das relações intrafamiliares. As crianças passam a ser objeto privilegiado da ação dos pais.

### 2.3 A PASSAGEM DO MONSTRO AO ANORMAL

O domínio da anomalia está estreitamente relacionado com a emergência de técnicas de normalização, que por sua vez estão associadas a determinados poderes. Foucault denominou estas técnicas e poderes como 'poder de normalização' e parte da hipótese de que este poder está relacionado com o saber médico e com o poder judiciário, mas mantém autonomia em relação a eles e possui regras próprias de funcionamento. A organização deste poder de normalização e sua extensão a diversas instituições passa pela análise do funcionamento do sistema penal e do saber médico. Determinar os deslocamentos que permitiram ao saber/poder psiquiátricos estender seu objeto dos grandes monstros às pequenas e cotidianas anomalias, ou ampliar seu campo de ação do doente e da doença para todo e qualquer comportamento, passa pela análise de exames psiquiátricos em matéria penal e pelo funcionamento dos discursos de verdade na instituição

judiciária, de forma que Foucault cita uma série de casos do direito penal que merecem registro. Neste contexto a invenção e o uso regular de algumas noções - instinto, herança e degeneração - no interior do discurso médico foram capitais para a extensão do saber/poder psiquiátrico a outras instituições e para psiquiatrização de todo comportamento.

### **Exames psiquiátricos em matéria penal**

Ao abordar os exames psiquiátricos em matéria penal, Foucault está interessado em identificar, analisar os efeitos de poder colocados em funcionamento por estes discursos, em outras palavras, “analisar a tecnologia de poder que utiliza esses discursos e tenta fazê-los funcionar.” (FOUCAULT, 2001a, p. 18)

O artigo 64 do Código Penal de 1810 dizia que não há crime, nem delito se o indivíduo estava em estado de demência no momento do crime. Portanto, a pergunta que os psiquiatras deveriam responder era esta: se o indivíduo estava em estado de demência no momento do crime. Uma vez declarada a demência não existia crime, e o indivíduo tornava-se alvo da intervenção do hospital psiquiátrico. Se, ao contrário, era descartada a demência, havia crime, e portanto era a instituição judiciária que deveria agir. Mas, no início do século XX, percebe-se uma transformação no funcionamento do sistema penal que coloca outra questão para a psiquiatria. Além da questão proposta pelo artigo 64, pede-se sobretudo que o psiquiatra responda se existe no indivíduo alguma anomalia mental que possa ter relação com a infração, se o indivíduo é perigoso, se é sensível a uma sanção penal e, por fim, se é curável ou readaptável.

*A sanção penal deverá ter doravante por objeto, não um sujeito de direito tido como responsável, mas um elemento correlativo de uma técnica que consiste em por de lado os indivíduos perigosos, em cuidar dos que são sensíveis à sanção penal, para curá-los ou readaptá-los. Em outras palavras, é uma técnica de normalização que doravante terá de se ocupar do indivíduo delincente (FOUCAULT, 2001a, p. 31)*

Começa a se organizar um *continuum* entre as categorias jurídicas e as categorias psiquiátricas plasmada em instituições médico-judiciárias que passam a lidar com estes indivíduos, agora considerados delinquentes. A dicotomia presente no sistema penal do século XVIII - ou hospital, ou prisão – já não caracteriza, já não está presente no século XX.

As noções que aparecem nos exames psiquiátricos e fazem referência ao indivíduo avaliado são 'imaturidade psicológica', 'personalidade pouco estruturada', 'má apreciação do real', 'profundo desequilíbrio afetivo', 'manifestação de um orgulho perverso', 'alcebiadismo'<sup>3</sup>, 'erostratismo'<sup>4</sup>, 'donjuanismo'<sup>5</sup>, 'bovarismo'<sup>6</sup>. As funções destas noções são, em primeiro lugar, constituir a infração como um a marca pessoal, permitir a passagem do ato à conduta, para mostrar que o comportamento do indivíduo se parecia com o delito antes mesmo do ato ser cometido. A segunda função seria deslocar o nível de realidade da infração, uma vez que todas essas noções não são infrações à lei, não são crimes, o que essas noções permitem é colocar em contraste o comportamento do indivíduo em relação a um conjunto de regras, que são regras morais, éticas. Portanto a primeira função permite dobrar o delito com criminalidade e a segunda função permite dobrar o autor do crime com o delinquente, personagem novo no século XVIII.

*O que o juiz vai poder condenar nele, a partir do exame psiquiátrico, não é mais precisamente o crime ou o delito. O que o juiz vai julgar e o que vai punir, o ponto sobre o qual assentará o castigo, são precisamente estas condutas irregulares, que terão sido propostas como a causa, o ponto de origem, o lugar de formação do crime, e que dele não formam mais que o duplo psicológico e moral. (FOUCAULT, 2001a, p. 22)*

E esse mesmo indivíduo, o delinquente, será objeto de diversas técnicas de normalização e dos poderes correlatos, que visarão readaptá-lo e curá-lo. O exame coloca, portanto, a ação punitiva do judiciário no centro de um conjunto de técnicas de transformação dos indivíduos.

Os exames psiquiátricos são discursos produzidos por pessoas qualificadas para enunciar a verdade,

*que detêm efeitos judiciais consideráveis e que têm, no entanto, a curiosa propriedade de ser alheios a todas as regras, mesmo as mais elementares, de formação de um discurso científico; de ser alheios também às regras do direito e de ser, em sentido estrito [...] grotescos (FOUCAULT, 2001a, p. 14-15)*

Grotesco, precisamente, no sentido de que os efeitos de poder que estes discursos detêm deveriam ser anulados pelas características intrínsecas destes mesmos discursos. Além do caráter grotesco dos exames Foucault aponta outras

---

3 Pessoa cujo caráter reúne grandes qualidades e numerosos defeitos.

4 Vaidade criminoso.

5 Busca patológica de novas conquistas.

6 Poder dado ao homem de se conceber diferente do que é.

duas características: são discursos infantis; são discursos do medo. Discurso infantil exatamente como o discurso moralizante, que coloca em cena categorias básicas da moralidade, destinado às crianças. Entra em cena, por exemplo, noções como 'orgulho', 'obstinação', 'maldade', que constituem o domínio da perversidade.

Discurso do medo pois ele se articula em torno da noção de perigo, em torno do problema do perigo social.

*É, pois, um discurso do medo e um discurso da moralização, é um discurso infantil, é um discurso cuja organização epistemológica, toda ela comandada pelo medo e pela moralização, não pode deixar de ser ridícula, mesmo em relação à loucura (FOUCAULT, 2001a, p. 44)*

Ainda que apareça na fronteira da instituição judiciária e do saber médico o exame não é homogêneo nem ao saber médico e nem à instituição judiciária. Não compartilha do estatuto epistemológico do saber médico, tampouco está relacionado às técnicas e ao funcionamento da instituição judiciária.

*Ele propõe, na verdade, um terceiro termo, isto é, ele pertence verossimilmente [...] ao funcionamento de um poder que não é o poder judiciário nem o poder médico, um poder de outro tipo, que eu chamarei, provisoriamente e por enquanto, de poder de normalização (FOUCAULT, 2001a, p. 52)*

Ao longo do século XIX o exame era a passagem do saber constituído na clínica e no hospital à instituição judiciária, mas no século XX, com a constituição do campo da perversidade e com a noção de perigo social, passa-se a constituir a patologização do crime e a caracterização de um indivíduo, chamado agora de delinquente.

## **Medicalização/patologização**

A nova economia do poder de punir que se organiza, lentamente, ao longo do século XVIII, passa a colocar a questão da natureza do crime. O crime se torna algo que tem uma natureza, e uma natureza patológica, daí a necessidade de construir a história natural do criminoso.

O funcionamento do poder de punir no direito clássico, em que o crime se caracterizava por atingir o soberano, atentar contra os direitos e a vontade do soberano expressos na lei e a punição era a vingança e a manifestação da força deste soberano, se caracterizava pelo suplício e pelo excesso. A resposta do poder ao crime deveria anular o crime, a intensidade da punição e do castigo deveriam ser

ser capazes de mostrar o poder soberano como infalível e invencível, o terror do crime deveria se repetir na punição, para enfim, evitar ou prevenir crimes futuros.

O procedimento do interrogatório visava conhecer o indivíduo para interrogá-lo a bom termo, extrair dele a verdade, logo o interrogatório não visava constituir uma criminalidade, não é como criminoso que ele é interrogado e sim como sujeito sapiente.

*Não há mecânica do crime que seria da alçada de um saber possível; não há mais que uma estratégia do poder, que exhibe sua força em torno e a propósito do crime. É por isso que, até o fim do século XVII, ninguém nunca se interrogou verdadeiramente sobre a natureza do criminoso (FOUCAULT, 2001a, p. 106)*

A transformação no funcionamento dos mecanismos de poder de punir que Foucault identifica no século XVIII têm três características fundamentais: a) desaparece a justiça lacunar, descontínua em favor de uma rede de vigilância e controle que não deixará, por suposto, o crime escapar. Não haverá, em princípio, descontinuidade no exercício do poder. b) uma série de procedimentos, dentre os quais estão a publicidade dos debates e a regra da convicção íntima, farão a ligação necessária entre o crime e a punição. c) entre o crime e a punição deverá haver uma medida, de modo que a punição seja tal que o crime não volte a acontecer.

*Essa unidade de medida que a nova tecnologia do poder de punir foi obrigada a procurar é o que os teóricos do direito penal e o que os próprios juízes chamam de interesse, ou ainda, razão do crime: esse elemento que pode ser considerado como a razão de ser do crime, o princípio do seu aparecimento, da sua repetição, da sua imitação pelos outros, da sua maior frequência (FOUCAULT, 2001a, p. 110)*

Nesta nova economia do funcionamento do poder funcionará um sistema calculado em que a punição não repetirá o crime e não haverá lugar para os rituais dispendiosos de suplício. A questão colocada agora será da racionalidade da conduta criminal. Uma vez que o crime passa a ter uma natureza, caberá identificar a mecânica de interesses que possibilitou aquela conduta.

No direito clássico o crime era punível na medida em que se demonstrava a ausência da demência. Já no novo sistema deve-se encontrar as razões que levaram o indivíduo a cometer o ato, as razões que tornam o ato inteligível.

A passagem do monstro ao anormal ou em outras palavras, as transformações por que passam a psiquiatria e que permitem ao saber psiquiátrico questionar, objetivar e constituir as pequenas anomalias, perversidades e as

maldades infantis, podem ser compreendidas, segundo Foucault, a partir da análise dos três grandes monstros fundadores da psiquiatria criminal: a mulher de Sélestat (1817); o caso Papavoine e Henriette Cornier.

A mulher de Sélestat, primeiro monstro que foi registrado e analisado em uma revista de psicanálise, matou a filha, cortou-a em pedaços, cozinhou sua coxa com repolho e a comeu. Este fato ocorreu em 1817, época de grande fome na região de Alsácia, o que motivou a acusação a postular ausência de loucura, já que, se ela foi movida pela fome, tal ato foi ditado pela razão. Se ela não passasse fome, caberia questionar a razão ou desrazão e foi este o eixo da argumentação da defesa. Ela foi absolvida precisamente pelo fato de que foi dito que ela tinha alimento no armário, de forma que poderia, se assim desejasse, comer toucinho antes de comer a filha. Logo, o ato não foi motivado pela fome.

Papavoine assassinou duas crianças que não conhecia. Ao ser questionado afirmou que pensou serem membros da família real, o que possibilitou a inscrição do caso no delírio, na ilusão, e, portanto, na loucura.

Já o caso Henriette Cornier é considerado por Foucault o mais importante de todos, pois foi neste caso que apareceu a noção de instinto, que mais tarde passou a ter uso regular e regrado no discurso psiquiátrico, abrindo todo um domínio de condutas para a investigação da psiquiatria. Cornier, ainda jovem, vai até a casa da vizinha e oferece-se para cuidar da filha dela, que contava à época 19 meses.

*A vizinha hesita mas acaba aceitando. Henriette Cornier leva a menina para o quarto e ali, com um facão que havia preparado, corta-lhe inteiramente o pescoço, fica uns quinze minutos diante do cadáver da menina, com o tronco de um lado e a cabeça de outro, e, quando a mãe vem buscar a filha, Henriette Cornier lhe diz: 'Sua filha está morta'. A mãe, ao mesmo tempo, fica preocupada e não acredita, tenta entrar no quarto, e nesse momento, Henriette Cornier pega um avental, põe a cabeça no avental e joga a cabeça pela janela. (FOUCAULT, 2001a, p. 140-141)*

Detida, Cornier é questionada do motivo de tal crime, ao que ela responde: 'Foi uma ideia'. E nada mais.

O caso vai a juízo e causa embaraço em razão da dificuldade em determinar sua racionalidade, de determinar o interesse do criminoso e da sua conduta. Vale comentar que no novo sistema penal um crime só é punível quando é possível identificar o interesse subjacente do criminoso.

No sistema penal antigo, que coincidia com o Antigo Regime, bastava



estabelecer a ausência de doença mental, bastava a garantia da ausência de demência para tornar o crime punível. Agora era necessário identificar as razões que levaram o criminoso ao ato, ou seja, era necessário tornar o ato inteligível, e ao mesmo tempo, determinar a racionalidade do sujeito que o cometeu.

Mas tanto no primeiro, quanto no segundo exames de Cornier os peritos que os assinaram declaram-se impossibilitados para afirmar presença de loucura. Logo o judiciário se vê sem ação, já que não foi possível identificar qualquer interesse. A defesa colocou em cena, por conta própria, um outro psiquiatra chamado Marc. Tanto o exame de Marc como a defesa tentam vincular a não-presença de interesse à loucura.

E, neste momento, percebemos uma insinuação da noção de instinto. A defesa vai reconhecer que o ato, em certo nível, é sem razão,

*mas em outro nível cumpre reconhecer nesse ato, que conseguiu sacudir, ultrapassar, percorrer, derrubando-as, todas as barreiras da moral, algo que é uma energia, um energia intrínseca a seu absurdo, uma dinâmica de que ele é portador e que o porta. Cumpre reconhecer uma força que é uma força intrínseca. (FOUCAULT, 2001a, p. 161)*

Ainda que a defesa e Marc mencionem 'ato instintivo', não se concebe a noção de instinto. Até aquele momento (1826), o caráter definidor da loucura, o qualificador da loucura ainda era o delírio. De forma que a defesa tenta vincular todo qualificativo apresentado como 'ato de delírio'.

Essa ideia de instinto tal como se vê no julgamento de Cornier ainda não faz parte da construção discursiva da psiquiatria, não se constitui propriamente um conceito, daí o caráter fluído que cerca sua enunciação no julgamento. Instinto no caso Cornier aparece associado com as seguintes ideias, e Foucault as cita tal como foram formuladas pelos advogados: 'afeição irresistível', 'desejo quase irresistível', 'atroz inclinação cuja origem não podemos garantir', 'energia de uma paixão violenta', 'presença de um agente extraordinário, alheio às leis regulares de organização humana', determinação fixa, invariável, que ruma para sua meta sem se deter'. Como não foi possível situar o ato de Cornier como um ato sem razão, qualificativo da loucura, recorreu-se à noção de ato instintivo, removendo o embaraço de se deparar com um crime sem razão, na qual a instituição médico-judicária se havia encontrado.

Deste modo, no início do XIX, ainda não temos um uso regular da noção de

instinto, mas é esta noção que permitirá à psiquiatria se organizar em torno da problemática do anormal. Naquele contexto teve papel bem limitado no âmbito da medicina mental, era um recurso usado apenas quando não havia possibilidade de demonstrar que o ato foi ato de delírio, mas posteriormente passa a ter uso regular na formação discursiva da psiquiatria, e amplo, ao ponto de se tornar peça fundamental, tornando possível a generalização, a extensão do saber e do poder psiquiátricos.

*Deste modo toda a inscrição da psiquiatria na patologia evolucionista, toda injeção da ideologia evolucionista na psiquiatria vai poder se fazer, não a partir da velha noção de delírio [delírio e demência eram o núcleo central do saber acerca da loucura no século XIX] mas sim, a partir dessa noção de instinto (FOUCAULT, 2001a, p. 167)*

O personagem de referência que sucede estes três grandes monstros típicos já não é grande monstro excepcional que matou, senão

*o pequeno obcecado: o obcecado meigo, dócil, ansioso, bonzinho, aquele, é claro, que queria matar; mas aquele que sabe igualmente que vai matar, que poderia matar e que pede educadamente à família, à administração, ao psiquiatra que o internem para que ele tenha finalmente a felicidade de não matar (FOUCAULT, 2001a, p. 180)*

E o exemplo que Foucault contrasta com o caso de Henriette Cornier é a história de Glenadel. Desde jovem Glenadel alimentou a vontade de matar a mãe. Depois da morte da mãe passou a querer matar a cunhada. Para evitar levar a cabo tais desejos se alistou no exército e resistiu a retornar para casa. Quando soube afinal que a cunhada havia morrido, bem como a mãe, retornou mas a notícia era falsa. A cunhada estava viva. Como o desejo era persistente ele e a família requerem internação.

Ao mesmo tempo é possível identificar uma nova forma de relação entre a família e a psiquiatria. Agora é a família restrita, o círculo próximo do indivíduo que vai poder solicitar internação. E a demanda não será mais por um diagnóstico em termos de 'capacidade' ou 'incapacidade' do sujeito senão pelo perigo que ele poderá (ou poderia) representar para a família. Um novo saber acerca das relações entre irmãos, irmãs, pais e filhos constitui estas relações como um novo campo de ação do saber e poder psiquiátricos. “A psiquiatria se inscreve pois como técnica de correção, mas também de restituição, do que poderíamos chamar de justiça imanente nas famílias” (FOUCAULT, 2001a, p. 185)

A questão central para a psiquiatria neste momento deixa de ser a natureza da alienação, sua sintomatologia, para ser a questão do grau de perturbação que um indivíduo doente pode desencadear na família. As noções associadas ao sujeito como por exemplo: maldade com pais, bater nos colegas, maltratar animais, eram até então elementos que permitiam caracterizar o preâmbulo da loucura ou da patologia. Eram elementos anunciadores do crime, porém, em si mesmos, não significavam nada. A partir destas transformações estes elementos serão os próprios elementos patológicos. A medicina mental deixa, portanto, de buscar estabelecer a relação do indivíduo com a verdade, para poder afirmar a alienação e passa a avaliar a conduta como um todo e nesta conduta é que será possível enumerar um conjunto de sintomas que caracterizarão a patologia. A intervenção psiquiátrica não será mais a 'interdição' – medida que determinava que um indivíduo estava total ou parcialmente desqualificado como sujeito de direito - senão o internamento – caracterizado por um conjunto de procedimento e técnicas que visavam sobretudo a correção, o disciplinamento. É neste sentido que se pode afirmar que há um deslocamento do objeto da psiquiatria do doente para todo e qualquer comportamento.

*Daí em diante, o funcionamento sintomatológico da uma conduta, o que vai permitir que um elemento de conduta, uma forma de conduta, figure como sintoma de uma doença possível, vai ser de um lado, a discrepância que essa conduta tem em relação às regras de ordem, de conformidade, definidas seja sobre um fundo de regularidade administrativa, seja sobre um fundo de obrigações familiares, seja sobre um fundo de normatividade político-social (FOUCAULT, 2001a, p. 200).*

Essa discrepância, segundo Foucault, vai se relacionar com uma ideia nova que aparece no discurso e práticas psiquiátricas: a ideia de voluntário / involuntário. A questão que passa a ser colocada em cena é a discrepância em relação à norma ao longo do eixo do voluntário / involuntário.

## 2.4 PSQUIATRIA E SEXUALIDADE

Convém enfatizar que Foucault rejeita a ideia de que por detrás do poder, das ações dos homens, seria possível encontrar algo como uma 'natureza', ou uma 'essência', que por sua vez seria objeto de conhecimento ou alvo do poder. De modo que, quando fala sobre a sexualidade, Foucault não está preocupado com a

repressão. A sexualidade, no Ocidente, não é o que se censura, senão o que se revela.

No mesmo momento em que o campo da anomalia se constitui, passa a ser policiado pela problema da sexualidade. A anomalia sexual se torna a raiz, o princípio geral de explicação, das outras formas de anomalia.

A partir do estudo sobre o ritual da penitência no interior da Igreja Católica, Foucault descreve uma série de transformações para chegar na descrição da pastoral, como técnica, proposta ao padre, de governo das almas.

No cristianismo primitivo a penitência

*era um estatuto que as pessoas adotavam de forma deliberada e voluntária, num momento dado de sua existência, para certos número de razões que podiam ser ligadas a um pecado enorme, considerável e escandaloso (FOUCAULT, 2001a, p.216).*

Nesse sistema a revelação, a confissão geral de todos os pecados, não era obrigatória, nem necessária e, portanto, não tinha nenhuma eficácia. Era somente o bispo quem conferia o estatuto de penitente e um indivíduo podia ser penitente uma única vez na vida. O que permitia a remissão dos pecados era a severidade da penalidade, que podia ser, por exemplo, jejuns rigorosos, uso do silício ou sepultar os mortos.

Mas a partir do século VI uma transformação se opera e a confissão de voluntária e deliberada passa a ser obrigatória. Aparece o que se chama de 'penitência tarifada', cujo modelo é essencialmente laico, judiciário e penal. Para cada pecado correspondia uma 'satisfação', que permitia a remissão do pecado.

Agora a revelação começa a adquirir importância, se torna necessária para que o padre possa aplicar a pena. Esse momento marca o início da formação de um núcleo da revelação, cuja eficácia permanece limitada.

A partir dos séculos XII-XIII a Igreja recupera o mecanismo da revelação e o vincula a uma série de obrigações, que vão transformar a penitência em um sacramento, com um correspondente aumento do poder do padre. Primeira obrigação: confessar regularmente e não somente quando se cometia um pecado. Segunda obrigação: continuidade, que determina que todos os pecados deverão ser revelados desde a confissão anterior. Terceira obrigação: exaustividade, momento em que o poder do padre aumenta consideravelmente, já que o indivíduo deve

confessar todos os pecados, graves ou não, cabendo ao clérigo distinguir o que é venial do que é mortal. Forma-se um procedimento codificado de exame que não se resume somente à aplicação da satisfação. Se for uma confissão geral o padre deverá obedecer uma série de regulamentos publicados depois do Concílio de Trento e de regras determinadas por Carlos Borromeu. A confissão deverá levar o indivíduo a representar sua vida toda dentro de si conforme certo gabarito.

*Só depois desse exame é que o confessor poderá impor a satisfação. E aí, na satisfação, o confessor deverá levar em conta dois aspectos da penitência propriamente dita, da pena: o aspecto penal, punição em sentido estrito, e o aspecto que, depois do Concílio de Trento, é chamado aspecto 'medicinal' da satisfação, o aspecto medicinal ou corretivo, isto é, o que deve possibilitar que, no futuro, o penitente seja preservado de uma recaída (FOUCAULT, 2001a, p.230)*

Neste contexto, surge, nos seminários, a figura do diretor de consciência, para quem os seminaristas reportarão com regularidade tudo o que diz respeito à sua relação consigo e com o próximo.

*Desde a penitência tarifada da Idade Média até o século XVII-XVIII vê-se essa espécie de imensa evolução que tende a dobrar uma operação, que não era nem sacramental no início, com toda uma técnica concentrada de análises, opções refletidas, gestão contínua das almas, condutas, e finalmente, corpos; uma evolução que reinsere as formas jurídicas da lei, da infração e da pena, que no início haviam modelado a penitência – reinserção dessas formas jurídicas em todo um campo de procedimentos que são [...] da ordem da correção, da orientação e da medicina (FOUCAULT, 2001a, p. 232-233).*

Neste procedimento o indivíduo revela toda sua existência, não mais apenas o pecado ou a falta, e o corpo e suas sensações passam a ser o elemento central ou princípio de análise do pecado.

*A forma primeira do pecado contra a carne não é ter tido relação com aquele ou aquela com quem não se tem direito. A forma primeira do pecado contra a carne é ter tido contato consigo mesmo: é ter se tocado, é a masturbação (FOUCAULT, 2001a, p. 237).*

Não é mais a relação ilegítima o foco central do exame e sim o corpo, o pecado da carne no corpo. E o discurso da revelação da sexualidade, do controle e da correção começa basicamente pelo controle da masturbação. É neste contexto que se elabora uma técnica geral de governo das almas, a pastoral, centrada no procedimento do exame, na investigação, na intervenção e correção a partir do corpo de prazer e na masturbação. Mas esse controle da direção de consciência, antes centrado no exame, logo adquire uma sutileza e discrição através de uma

série de dispositivos de controle do espaço, de uma arquitetura pensada e plasmada para garantir a visibilidade dos corpos, o anulamento dos cantos escuros, e é no interior dos seminários e das escolas católicas, que essas modificações se instituem.

Esses objetos colocados pela pastoral cristã na prática da penitência, vão ser, ao longo do século XVIII, recodificados em termos médicos, a partir de noções como convulsão e sistema nervoso.

*É por aí, anexando essa carne que lhe é, no fundo, proposta pela própria Igreja a partir desse fenômeno da convulsão, que a medicina vai se firmar, e pela primeira vez, na ordem da sexualidade. Em outras palavras, não foi por uma extensão das condições tradicionais da medicina grega ou medieval sobre o útero ou sobre os humores, que a medicina descobriu esse domínio das doenças de conotação, origem, ou suporte sexual (FOUCAULT, 2001a, p. 281).*

Deste modo a medicina vai poder se estabelecer como saber e poder de controle da sexualidade, com pretensões científicas. É no século XVIII que surge uma cruzada contra a masturbação, considerada causa possível de todo tipo de patologia. Em torno deste discurso contra a masturbação e o controle da sexualidade infantil, foi possível a instituição de uma nova ética da família, agora investida por uma racionalidade vinculada aos saberes e poderes da medicina, do médico. É o momento em que surge uma nova família, a família medicalizada, estritamente vinculada a uma racionalidade médica.

*Uma engrenagem médico-familiar organiza um campo ao mesmo tempo ético e patológico, em que as condutas sexuais são dadas como objeto de controle, de coerção, de exame, de julgamento, de intervenção. Em suma, a instância da família medicalizada funciona como princípio de normalização. É essa família, a qual foi dado o poder imediato e sem intermediário sobre o corpo da criança, mas que é controlada de fora pelo saber e pela técnica médicos, que faz surgir, que vai poder fazer surgir agora, a partir das primeiras décadas do século XIX, o normal e o anormal na ordem sexual. A família é que vai ser o princípio de determinação, de discriminação da sexualidade, e também o princípio de correção do anormal (FOUCAULT, 2001a, p. 322)*

A família que se constituiu a partir desta nova racionalidade, a partir destas novas regras de contato pais-filhos, ao mesmo tempo se torna alvo das intervenções não só do saber e das técnicas médicos mas também do saber e técnicas pedagógicas. É nesse momento que se torna possível a educação como a concebemos hoje. Junto com a cruzada contra a masturbação surge também uma reivindicação de uma educação estatal. Aparece, pela primeira vez a ideia de que a educação, pelo menos àquela destinada às classes favorecidas, não pode ter lugar no espaço duvidoso da casa, da família. Grandes escolas se proliferam na Europa

permitindo deslocar a criança do espaço familiar para o espaço normalizador da educação.

É em torno do controle da sexualidade da criança, que diz respeito mais ao pai do que à própria criança, que se institui a família moderna e também o grande domínio das anomalias.

É no século XIX que se organiza em torno da noção de síndrome um conjunto de excentricidades, que não constituem, propriamente, uma doença, mas que se referem a um estado de anomalia. E a noção de estado significa, neste contexto, um distúrbio geral, estrutural que caracteriza um indivíduo. Junto com a noção de hereditariedade, que permite associar determinado tipo de condição do ascendente a qualquer tipo de anormalidade do descendente, é que se torna possível a descrição do que se denomina 'o degenerado'. Não como aquele portador da doença, mas de um estado de anomalia.

“A degeneração é a peça teórica maior da medicalização do anormal. O degenerado, digamos, numa palavra, que é anormal mitologicamente – ou, se preferirem, cientificamente – medicalizado.” (FOUCAULT, 2001a, p. 401)

Todo tipo de desvio, de anomalia, pode ser situado, agora, como um estado de degeneração, o que vai permitir à psiquiatria funcionar como instância de controle e proteção da sociedade contra os perigos que o degenerado, supostamente, porta.

Função de higiene social, de proteção da ordem, mais do que de cura é a tarefa a qual a psiquiatria passa a se propor.

### 3 ESCOLARIZAÇÃO

*O que está em xeque é, pois, a legitimidade dos códigos normativos de determinado contexto escolar e não seus transgressores.*  
AQUINO

Um dos rituais da minha escolarização implicava um canto. Uma vez por semana todos deviam fazer filas para cantar. Não uma fila qualquer; não uma fila desordenada. Cada um devia ficar na fila de sua turma; junto com os colegas da classe. Mesmo nessa fila, certa ordem devia ser respeitada; a classificação era por ordem alfabética e a cada um era atribuído um número, começando com o um. Marcelo não era o primeiro, tampouco o último. Cada um tinha seu lugar bem preciso. Quando surgia qualquer desordem, qualquer indisciplina, bastava aos inspetores verificar qual era a turma e contar a posição do aluno naquela fila.

A escola tinha um pátio central. No meio deste pátio, um pequeno jardim com, salvo engano, três mastros de bandeira. Todas as salas de aula ficavam de frente para este pátio, formando uma configuração retangular. E cada fila ficava, mais ou menos perto da entrada da respectiva sala.

Cada um na sua fila, imóvel, braços estendidos até encostar no ombro do colega da frente: essa deveria ser a distância a ser mantida do colega da frente. Mas tudo isto não bastava. Não era suficiente respeitar todas estas regras. O pensamento e a expressão facial deveriam, também, estar de acordo com aquele ritual. Levei algum tempo para entender o que eu deveria fazer: não pensar em nada engraçado; não pensar no brinquedo que eu havia deixado em casa, contra a vontade; demonstrar respeito e reverência por aquele cântico, por aquele momento. Eu entendia, naquele momento, que seria desejável aprender a respeitar aquele momento. Não era opcional. E parecia ser importante. Eu não queria trair todo esforço da família para que eu estivesse ali, naquela escola, “conquistando meu futuro”. Mas fiquei sem entender aqueles momentos. Sempre fiquei com a impressão que o respeito e a devoção que eu manifestava através dos meus pensamentos, nunca foram os adequados para uma solenidade importante – como eu pensava ser – na época.

Ao fim do hino era o momento de entrar na sala de aula. O professor responsável pela primeira aula naquele dia conduzia o primeiro aluno. Os demais



deviam, em fila, seguir os passos do colega da frente.

“Quem contra a vontade se autoconvence, peleja e insiste mas não muda o que sente. Se você quer ser mais natural não pode lembrar-se a cada instante de sua pretensão de sê-lo” (GIANNETTI, 1997, p. 129)

Falar sobre isto? Não era possível. Mas como diz Giannetti, fazer cócegas em si mesmo é impossível. Eu já tinha aprendido, lentamente, que eu deveria falar sobre as coisas que me eram perguntadas. E não sobre o que se passava em minha mente. Quando eu era chamado à orientação pedagógica, ou à orientação disciplinar já estavam determinados os assuntos e a pauta da conversa. Hoje não fico surpreso com isto. Eu era olhado, observado, medido e diagnosticado por pessoas autorizadas a fazer isto. Eram eles que sabiam e falavam sobre mim.

Em resumo, não era permitir dizer que algo não fazia sentido, ou não tinha graça. Ou não quero participar deste jogo. Ou prefiro brincar com meu *falcon* ao entoar o cântico. A escola não existia para mim, era eu que existia para escola.

Em 1989 comecei a frequentar o curso de História. Esta passagem do segundo grau – como era chamado na época o ensino médio – foi interessante porque me colocou em contato com novas formas de experienciar a escolarização. Muitos professores não faziam chamada. Isto me impressionou. Muitos também não faziam provas e sim trabalhos. Despreocupados com o controle, pareciam deixar nas minhas mãos meu próprio destino. Ali, no curso de História, comecei a gostar desta responsabilidade. E foi ali também que pude esboçar uma resposta para mim mesmo sobre o sentido de cantar o hino lá naqueles tempos do primeiro grau.

Os países foram invenções ou convenções que precisaram convencer. A começar pela língua, mas também por todos aqueles símbolos e cânticos. O hino era um deles.

As primeiras leituras de Michel Foucault foram feitas no curso de história, mas não me chamaram atenção pois eu estava muito mais interessado em autores marxistas.

Em 2009, como professor de matemática de uma sexta série, terminei a terceira aula, esperei os alunos saírem, fechei a sala – que deveria ficar trancada no intervalo – e segui pelo corredor para fazer o caminho até a sala dos professores. Era hora do recreio e no caminho vejo um dos alunos da turma se aproximar de uma

garota. Enquanto caminho, ele dá um beijo na boca da garota. Um longo beijo. Passei muito perto dos dois e descí as escadas no sentido do meu destino – a sala dos professores. Mas um outro aluno me aborda e pergunta se eu vira o beijo. Olhei para ele e balancei a cabeça, afirmativamente, mas nada disse.

Este aluno ficou me olhando, como se esperasse que eu interviesse naquele beijo, mas eu segui meu destino. Não esqueço daquele momento. Também não me furto de pensar o que aquele outro aluno esperava que eu fizesse. Proibisse o beijo.

O aluno que beijara a menina era muito popular na turma. Lembro bem dele pois em uma das aulas, combinei com todos que eu gostaria que eles participassem da aula indo até o quadro-negro, resolver algum problema de matemática. Mas ele logo levantou a mão e perguntou se era obrigatório ir ao quadro. Respondi, quase que imediatamente, que não era obrigatório, e sim, opcional.

Ao justificar sua pergunta, afirmou que tem depressão e toma remédios para este fim. Ele não queria participar. Como de fato não se preocupava em fazer sequer o mínimo, como alguns outros alunos. Ali ele fixava uma posição e colocava em minhas mãos a decisão. Não só a decisão de submetê-lo a todo modelo que o tornaria um reprovado, mas também um resistente. Antes mesmo de poder pensar em qualquer uma das teorias da aprendizagem e dos inúmeros recursos para ensinar tal ou qual conteúdo, este aluno escapava. Simplesmente dizendo que não participaria daquele jogo. Ele não concordava e nem discordava de mim, o que talvez pudesse nos aproximar; ele simplesmente escapava. Naquele momento eu via, se operar o deslocamento para o campo moral. Ele seria reprovado, mas não por não aprender o que deveria ser aprendido, e sim, por não se comportar como deveria ter se comportado. Mas eu também fui resistente. Mas um resistente que não tinha o menor orgulho da própria resistência. Pelo contrário, sentia vergonha, e preferia ficar escondido. Quando chamado ao quadro eu não negava o chamado; porque, no meu ensino fundamental, isto jamais foi opcional. Eu não queria, agora, do outro lado, colocar o aluno, de forma obrigatória, na situação de ter de encarar a turma e resolver um problema no quadro. Eu não poderia fazer isto com ele e nem comigo. Por fim a ida ao quadro se tornou uma opção, à qual alguns aderiram e outros não.

*Formam-se assim, em nossas carreiras pedagógicas, profissionais que devem saber a todo momento a 'solução a ser aplicada', a 'resposta a ser dada' que*

*corde pela raiz toda pergunta. Munidos e munidas com todo tipo de técnicas de diagnóstico e tratamento, e com a certeza que cada uma pode responder ao caso que ante si se apresenta, não se costuma formular agora aquelas perguntas iniciais que eu considere como fundamentais: Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença? Se sua presença nada me diz, se seus olhos, seu gesto, seu grito ou seu silêncio não me reclamam, se em mim nada se produz com tudo isso, não posso mais do que recorrer à acertada classificação de suas condutas - pois a um monte de condutas a técnica pedagógica reduz toda sua presença -, e acertar com a adequada aplicação de uma técnica ou estratégia - parece que a terminologia militar invadiu a educação desde se aceitam as críticas às suas relações quarteleiras -, para que dita presença se transforme em conduta adaptada, normal, reta, isto é, dentro da resposta correta. (FERRE, N. P. L. p. 204, In: LARROSA, J. SKLIAR, C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001)*

Minhas dúvidas em relação a este aluno que não queria participar não se resumiam a aprovação ou reprovação. Eu pensava neste aspecto, mas esta questão era secundária.

Quando ele se recusou a participar, segundo aquelas regras determinadas da escola, qualquer avaliação teria resultado previsível. E não seria uma avaliação do que ele aprendeu, ou do que havia proposto. Como ele não participava, qualquer reprovação seria uma reprovação de seu comportamento, de sua recusa e não de qualquer aprendizagem que porventura tivesse ocorrido naquele tempo determinado.

*Note-se que as instituições disciplinares, no próprio movimento repartir/comparar/diferenciar/hierarquizar, individualizam a condição humana, forjando duplamente a norma e o sujeito da norma. Isso faz com que surja, pela primeira vez na história humana, essa figura emblemática – o homem – como produto das relações de poder, mas também e fundamentalmente como objeto de saber. (AQUINO, 1997, p. 103).*

Existe um entorno ao procedimento do exame na escola que vai além da avaliação,

*trata-se muito mais de observar e ser observado, de comparar e ser comparado, de se diferenciar e ser diferenciado, de assumir enfim, um lugar nas relações, em contraposição e complementaridade, aos outros. E isso está pressuposto na avaliação, mas a ultrapassa e muito. Claro está, portanto, que o efeito da avaliação escolar, em termos disciplinares, talvez não seja nem o maior e nem o mais eficaz (AQUINO, 1997, p. 105).*

Todo este procedimento do exame ao se articular, de um lado com os saberes psi, de outro com as técnicas disciplinares da instituição escolar produz saberes sobre o sujeito, mas também produz este próprio sujeito no interior da escolarização. “Poder, saber e subjetividade em íntima implicação, mutuamente enraizados,

engendrando realidades e provocando diferenças. Longa vida, então, ao 'aluno-problema!'" (AQUINO, 1997, p. 106)

As relações de poder funcionam, como já foi dito, como um conjunto de relações estratégicas sobre as ações dos outros, visando modificar, dirigir suas condutas, delimitando um campo de ações possíveis. Mas o exercício do poder não se exerce de cima para baixo, ao modo de uma pirâmide, senão como uma rede de relações de força. Uma produtividade que está longe de ser, necessariamente, de dominação e de violência. E na escola esta produtividade tem relação com a normalização, e o anormal vai sendo definido, perpetuamente, neste cruzamento dos saberes e poderes disciplinares e de normalização.

Mas aquele aluno não o único que despertu minha atenção; ao assumir aulas em uma quinta-série do ensino fundamental, logo fiquei sabendo de outro aluno, cinco vezes repetente naquele ano. Curioso por entender que pode significar tal fato, me pus a conversar com ele. Neste caso não se trata de um aluno que passou pelo crivo dos saberes médico-psiquiátricos. Não havia recebido um diagnóstico médico que permitisse reconstruir segundo determinada racionalidade em relação ao seu comportamento. Era simplesmente mais um resistente. Recusava-se a participar, tal como o primeiro aluno citado. Alvo de comentários nos corredores e na sala dos professores, parecia haver uma campanha para que ele fosse retirado da turma e encaminhado para outras instâncias, que supostamente, seriam "mais adequadas" para sua condição. Exatamente como foi descrito anteriormente, o modelo da quarentena não expulsa, mas faz funcionar um outro conjunto de estratégias e táticas. Como já estava com idade acima dos colegas de classe, atentava contra aquele princípio da separação por idades, fato, nesta situação específica, considerado sério dificultador aos encaminhamentos dos trabalhos em sala de aula. Digo, neste caso específico, pois o agravante da situação deste aluno residia na sua resistência à subordinar-se aos ditames dos professores. Breves e constantes comentários visavam constituir este pequeno aluno como anormal, como uma ameaça. Os argumentos gravitavam também sobre uma suposta manifestação de hormônios, que o colocava como um desviante, naquele contexto de alunos "menores"; mas também passavam pelo suposto "mau exemplo" que poderia minar todo trabalho e revelar a fraqueza dos dispositivos de controle e do poder do

professor. Antes mesmo do final do ano letivo ele desiste (o ensino regular desiste dele?), afinal para matricular-se na educação de jovens e adultos o aluno não pode ser aprovado/reprovado. Deve ser um desistente, deve estar “excluído”, para novamente ser incluído. Lidar com a situação deste aluno me rendeu algumas horas de reflexão. Ao mesmo tempo eu não queria corroborar todo aquele discurso da produção do anormal. E também precisava dar as aulas para a turma. Um acordo entre nós – que me pareceu naquele momento oferecer certos riscos para minha atividade docente – permitiu que ele decidisse não fazer absolutamente nada do que eu pedisse. Em troca ele respeitaria os momentos nos quais eu propunha a matemática para a turma. Desconfiado, ele concordou. E de fato nada fazia e nada fez por algum tempo, mas participou levemente, quando achou conveniente fazê-lo. O risco que pensei estar correndo derivava do exemplo que os outros alunos poderiam reivindicar para si tal prerrogativa. Mas isto não aconteceu. Nem reprovado, nem aprovado; um excluído que possivelmente será novamente incluído em novas relações dentro da escola. De todas as conversas que tive com este aluno, não percebi nenhum tipo de dificuldade cognitiva, nenhuma dificuldade na fala como também nenhuma dificuldade de associar ideias segundo princípios lógicos e coerentes. Não fiz um diagnóstico no sentido psico-pedagógico, tampouco no sentido médico, mas por algumas poucas participações pude perceber que sua situação não tinha relação nenhuma, especificamente, com situações de ensino e aprendizagem. Não deixo de manter esta pergunta: como ele foi reprovado cinco vezes na quinta-série? A reprovação/aprovação novamente se torna secundária em relação ao funcionamento das táticas e técnicas de disciplinarização e normalização, no contexto desta análise.

*As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência. A ausência de espaço para a experiência nas sociedades modernas é um motivo de diversas tendências filosóficas de nosso tempo. W. Benjamin dizia que a experiência se tornou uma máscara 'inexpressiva, impenetrável, sempre igual' do adulto. A experiência até pode ser usada para encobrir o pessimismo, o determinismo e o fatalismo contido em frases tão repetidas em nossos dias, tais como 'eu já vivi isso, não há nada que fazer', 'você não sabe mas assim são as coisas', 'sempre foi assim e assim sempre o será'. A experiência pode ser a máscara da derrota, da resignação, do consenso. Ela passa a ser o simulacro de uma vida não-vivida, de sonhos não-realizados, nem sequer intentados; a lança de um adulto que combate sua própria infância – essa que não esquece as utopias. Nossos tempos são hostis a uma infância afirmativa, resistente, duradoura, e*

*esse simulacro de experiência é uma de suas armas prediletas. Mas podemos em outra experiência, a máscara de sonhos incômodos, imprescindíveis, embora irrealizáveis; a que enfrenta sua outra máscara, a combate, a resiste, a hostiliza; uma experiência amiga da infância. (KOHAN, W. 2005. p. 248)*

Michelle Perrot cita uma anedota que tem haver com identidade e resistência. Foi publicada pela Gazette des tribunaux em 24 de novembro de 1869 e consta em sua obra *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros* (1988, p. 219),

*um pai de família vem procurar seu filho, preso por vagabundagem, pela sétima vez: com quinze anos ele está vestido de menina – o que não deixa de ser suspeito – e é detido como tal, em companhia de um rapazinho. O pai: 'Não consigo segurá-lo em casa. Ele sempre encontra um jeito de escapar. Eu achava que tinha encontrado uma ótima ideia ao vesti-lo como menina, dizendo a mim mesmo: 'Isto vai impedi-lo de vagabundear!' Ah, pois sim! Vocês vêem! Ele escapou da mesma forma. No ano passado, fiz com que ficasse um mês na Roquette; não adiantou de nada. Tem que vagabundear...'*

Será um sonho utópico que, por uma manobra simples, para não falar simplória, possamos travestir nossos alunos de bons alunos. Não estaria nesse sonho um desejo, afinal o poder é sedutor, de encontrar a fórmula para sermos bem sucedidos na carreira docente: travestir todos de bons alunos? Sonho vão, afinal querer que todos obedeçam aos ditames disciplinares é mais uma quimera moderna do que uma possibilidade de realização.

Quando ainda frequentava o “fundamental” era, semanalmente, submetido a provas de todas as matérias. Ao fim da prova, evidentemente, não podíamos sair da sala e tampouco incomodar os que ainda a faziam. Em um destes dias levei um livro: eu gostava de ler, mas não as coisas da escola. Terminei a prova bem antes do “sinal” e me pus a ler. O professor, que não se cansava de andar entre as fileiras de carteiras se aproximou de mim e perguntou o que eu estava a ler. Respondi *O Dossiê Odessa*. Naquele momento eu nem me preocupava com autor, editora, ano, e tudo isto que passou a ser alvo da minha atenção quando me interessei com mais cuidado aos livros. Ao saber da obra o professor me olhou com certo ar de reprovação e disse que aquela obra não era para mim. Eu havia “capturado” o livro da coleção dos meus pais. E por algum motivo havia me interessado por ele. Mas o professor falou que não era para mim. Foi mais uma lição sobre escola que registro com muita lucidez na memória. Felizmente não acreditei no professor. Apenas evitei de levar coisas que eu imaginava serem “coisas que seriam reprovadas” para dentro da sala de aula. Estava ali um Marcelo aprendendo que a escola não é um lugar

para levar tudo de si. Estava ali um Marcelo aprendendo certas coisas sobre a escolarização. Ao contrário de uma visão romântica que idealiza a infância, a escolarização e os professores, não sinto nem um mínimo de saudades daqueles momentos. Quando descobri, na transição do ensino médio para o terceiro grau, que eu estava livre de muitas doutrinações, fiquei bastante aliviado. O que foi muito interessante e, ao mesmo tempo, desafiador, foi perceber que depois da licenciatura em matemática eu voltava para a escola. Agora como professor.

Em 2002 decidi fazer o vestibular. Matemática foi minha escolha. Foi muito diferente de toda experiência que eu havia tido no curso história, começa um novo momento de pensar a escolarização. Apesar de alguns professores não exigirem presença, logo percebi que as coisas não seriam fáceis.

Quando ainda cursava história tive a oportunidade de lecionar esta disciplina como professor temporário em uma escola estadual. Voltamos para 1989, e uma das turmas de magistério, para a qual eu dava aulas, questionava meus métodos. Legítimo, então propus prova com consulta. Hoje lembro bem que a prova que eu propus foi elaborada para que eles desistissem desta ideia. Bem elaborada, mas difícil. Naquele momento não percebi a extensão do que eu havia feito. Eu só queria convencê-los. Eu só queria fazer do meu jeito, e acreditava que poderia convencê-los de minha opinião. Bem mais tarde fui perceber tudo isto. Bem mais tarde percebi o quão fácil é para um professor impor suas ideias.

Entre 2003 e 2004 comecei a ler uma obra de Alfredo Veiga-Neto intitulada *Foucault e a Educação*; foi quando descobri que era possível fazer uma aproximação de Foucault com o tema da educação. Seguiram-se outras leituras e o interesse pelo assunto logo virou um hábito.

Aquino, em uma de suas obras (artigos) fez um comentário que me fez pensar muito. Não lembro precisamente onde encontrei o comentário, mas dizia que a cola é uma resposta inteligente para uma demanda burra. Depois de uma série de pensamentos sobre o assunto resolvi, nas turmas de quinta e sexta-séries, às quais eu dava aula, fazer algo diferente. Já estamos de volta aos anos dois mil e pouco. Se colar era algo importante para os alunos e aliado a isto tudo vinha uma nova visão que eu tinha da escolarização, propus institucionalizar a cola. A preparação da cola seria um momento para os alunos fazerem seus estudos, suas análises e suas

sínteses.

Disse em alto e bom tom que eu queria ver todos colando. Antes da prova propus alguns problemas de matemática que eu falei que eu gostaria que fossem resolvidos pela cola. Avisei de antemão que não seriam aqueles, os problemas da prova. A cola consistia de uma folha de caderno, frente e verso, manuscrita, com tudo aquilo que eles considerassem importante. Poderia ser consultada livremente durante a prova. Foi produtivo. Alguns tiveram mais dificuldades e insistiam em procurar os modelos prontos a serem seguidos, outros tiveram mais facilidade. A memorização ou “decoreba” foi importante em um determinado momento da história, quando os livros eram caros, acessíveis a poucos. Isto quer dizer que seria muito mais fácil argumentar em defesa da memorização quando as obras eram raras. Hoje, com acesso mais fácil a todo um conjunto de obras, o debate se torna mais sutil e complexo, porém não é meu objetivo entrar neste debate, no contexto desta dissertação, senão citá-la para fornecer sentido para algumas experiências em sala de aula.

Além dos dois alunos citados acima, que resistiam a participar, também me deparei com uma aluna, que foi diagnosticada com transtorno de déficit de atenção. Diferentemente dos outros dois, esta aluna, antes de ser encaminhada para um especialista despertou atenção por não apresentar o rendimento que se esperava dela. No entanto, era uma aluna que não se recusava a participar. Pelo contrário, acatava as propostas, o que causou certa dificuldade para que sua situação tivesse uma explicação que fosse aceita. Como situar esta aluna, que mesmo aceitando as regras, não respondia como o esperado? Como decodificá-la em relação a um conjunto de saberes e de poderes, sem colocar em xeque o modelo? A resposta do diagnóstico pareceu fornecer sentido, tanto para ela, como para a família e os professores, ao que se passava com sua experiência no âmbito da escolarização e ao mesmo tempo, ao focar em um suposto desvio da norma considerada padrão de desenvolvimento. O diagnóstico também pode servir, ao focar no indivíduo, para afastar os questionamentos acerca do funcionamento da escola como instituição de disciplinarização-normalização. Trata-se de um discurso de verdade que tem efeitos sobre as ações da aluna, no sentido de situá-la em um quadro de mesmidade e diferença. Decodificar a racionalidade por trás do comportamento da aluna parece



ser o mesmo procedimento de decodificar a racionalidade por trás do comportamento dos grandes monstros e dos pequenos desviantes, tal como foi descrito no capítulo anterior.

Porém, ao afastar do pensamento e da análise a constituição da normatividade, passa-se a considerá-la como natural. Como se no funcionamento da escola funcionassem segundo uma série de regras naturais acerca do aluno. Porém, na perspectiva dos estudos foucaultianos, podemos questionar esta perspectiva, e colocar no centro do debate as próprias relações de poder, as próprias relações entre os saberes e os poderes que condicionam e constituem sujeitos no quadro da escolarização. Como lidar, então, com a aluna que trabalha e produz segundo diferentes padrões aos aceitos na escola? Apesar de todo discurso da inclusão em relação à escolarização, toda temporalidade, todas as regras, não oferecem facilidade à vida escolar de alunos e alunas como ela. Não se trata de um mero desvio estatístico, senão da constituição de uma subjetividade. Trata-se de situar um aluno ou aluna em um contexto de relações de poder, e também de produzir desejos. Reduz-se, assim, a diferença a uma mero caso de normalidade/anormalidade. Inventar-se o déficit, situa-se o déficit em quadro de cientificidade, para depois corrigi-lo, fixá-lo, minimizá-lo. Ao invés de perguntar como tratar desta aluna, proponho a mim mesmo outra pergunta: porque precisamos inventá-la?

Daniel Pennac em sua autobiografia publicada aqui no Brasil com o título *Diário de escola* (2008), mas cujo título original é *Chagrin d'école*, que poderia ter como tradução “desgosto da escola”, conta como foi sua experiência como um lerdo e como um professor de literatura e gramática do francês, em escolas do subúrbio de Paris. E ele questiona qual seria, porventura, a origem deste desgosto. Em outras palavras, qual seria a racionalidade possível a dar sentido para sua experiência.

É evidente que a questão da causa original se impõe. De onde vinha esse meu desgosto? Filho da burguesia de Estado, saído de uma família afetuosa, sem conflito, cercado de adultos responsáveis que me ajudavam a fazer meus deveres... Pai politécnico, mãe em casa, nada de divórcio nem alcoólatras, sem temperamentos fortes, sem taras hereditárias, três irmãos em faculdade (dois matemáticos e engenheiros, um oficial), ritmo familiar regular, alimentação sadia, biblioteca em casa, cultura ambiente em conformidade com o meio e a época (pai e mãe nascidos antes de 1914): pintura até os impressionistas, poesia até Mallarmé, música até Debussy, romances russos, o inevitável período Teilhard de Chardin, Joyce e Cioran por toda audácia... Discussões calmas, na mesa, risonhas e cultas. E, no entanto, um lerdo. (PENNAC, 2008,

p. 21)

Mas ele não passava ileso, apesar da vontade de fugir.

Entretanto, exteriormente, sem ser agitado, fui um menino vivo e brincalhão. Hábil no gude e nos ossinhos, imbatível no balão cativo, campeão mundial de guerra de travesseiro ou mochila, eu brincava. Falante e risonho, até mesmo galhofeiro, tinha amigos em todos os níveis da turma [...] Mais que tudo, alguns professores me reprovavam esta alegria. Era acrescentar insolência à nulidade. A regra mínima de boa educação para um lerdo é ser discreto: natimorto seria o ideal. Acontece, porém, que minha vitalidade me era vital, por assim dizer. Brincar me salvava do desgosto que me invadia quando eu caía na minha vergonha solitária. (PENNAC, 2008, p. 25)

Pennac (2008, p. 97) lembra que,

*Deram-me muita lição de moral, tentaram muitas vezes me chamar à razão, e com boa vontade, porque não faltam pessoas gentis entre os professores. O diretor do colégio para onde havia me remetido o meu assalto doméstico, por exemplo. [...] Um homem bastante ocupado pelos seus e pela direção daquele internato onde não faltavam os casos da minha espécie. Quantas horas, no entanto, ele gastou tentando me convencer de que eu não era o idiota que eu pretendia ser, que meus sonhos de exílio africano eram tentativas de fuga, e que me bastava eu me pôr seriamente a estudar para retirar a hipoteca que minha lamúrias faziam pesar sobre minhas aptidões! [...] Acontece porém que bastava eu me encontrar na aula de matemática, ou no estudo da noite, debruçado sobre uma lição de ciências naturais, para que nada mais restasse da invencível confiança que eu tinha retirado de nossa entrevista. É que não tínhamos falado de álgebra o senhor diretor e eu, nem da fotossíntese, mas de vontade, de concentração, era de mim que nós tínhamos falado, de mim, muito capaz de progredir, ele estava convencido, se eu me dispusesse de verdade.*

Mas a escolarização passou por transformações e os Pennac(s) de hoje estão inseridos em outro funcionamento dos dispositivos disciplinares. E tal fato pode parecer distante da experiência, mas em 2009, em uma das aulas de matemática para a quinta-série, uma das alunas veio até mim e falou que estava com dor de cabeça. Disse para que fosse até a pedagoga, e, talvez, se tivesse um *kit* de medicamentos, ela pudesse tomar algo que aliviasse sua dor. Tal como aconteceu na minha experiência escolar. Passadas três aulas veio o intervalo, e, na sala dos professores, ao conversar com a pedagoga, fiquei sabendo que o diagnóstico só poderia ser feito por especialista na área médica, o que não foi possível. Uma configuração mais eficiente do espaço disciplinar escolar. Além disso um conjunto de nomes envolvidos por critérios de cientificidade passam a identificar todo e qualquer tipo de desvio. Síndromes e transtornos podem qualificar os alunos e resultar na intervenção pelo uso de medicamentos. Um exemplo pode ser o medicamento conhecido por ritalina.

\*\*\*

Na pesquisa e escrita dessa dissertação, junto com o trabalho de orientação, foi convencionado que o texto seria escrito para um leitor que não tivesse tido contato prévio com os autores e obras usadas. No entanto tal objetivo não foi realizado. Tampouco existe a intenção de esgotar o assunto. Vale mencionar que continua vasto o campo de pesquisa no âmbito da escolarização a partir da leitura de obras de Michel Foucault. Foram apresentados alguns elementos do que Foucault chamou emergência da sociedade de disciplinarização no capítulo inicial, com base principalmente no curso O Poder Psiquiátrico. E depois – no segundo capítulo - foram apresentados os elementos da emergência do poder de normalização. Estas descrições fornecem um quadro de elementos que não se agrupam de forma linear, nem sequencial na descrição da escolarização sob a ótica foucaultiana. Os encadeamentos dos elementos propostos por Foucault oferecem uma originalidade, e, como já foi dito, colocam em cena novas palavras. Por isso que obras organizadas por estudiosos deste autor aparecem com títulos como: cartografias de Foucault e Figuras de Foucault. Pode-se fazer uma analogia com um mapa publicado ao fim da Enciclopédia Einaudi, onde os agrupamentos dos conceitos, das palavras e das ideias forma uma constelação, um quadro de observação ou um itinerário que pode ser seguido de diferentes formas. (ver figura 1)

Uma das possibilidades que pode ser apontada na forma de um esboço é um conjunto de transformações por que passa a escola, ao longo do século XX, sobretudo a partir dos anos 1950. Um deslocamento ou uma reorganização, seguindo os passos propostos por Menezes (2008, p. 27-38), descreve uma passagem da escola de um espaço onde a exigência da ortopedização cede espaço para aos procedimentos de normalização, caracterizando o que já foi dito, o poder de disciplinarização-normalização.

*A hipótese de uma descontinuidade histórica no campo educacional entre os dispositivos de adestramento, característicos de uma pedagogia de disciplinamento, e os dispositivos de normalização, característicos de uma pedagogia da subjetivação, descrevem um deslocamento no quadro teórico da análise foucaultiana das técnicas do poder disciplinar nos séculos XVIII e XIX às técnicas do poder na atualidade, especificamente a partir da segunda metade do século XX, com a produção e uso de novas tecnologias virtuais. (MENEZES, 2008, p.31-32)*

Não é objetivo nessa dissertação desenvolver as ideias propostas por Menezes, e que tem como referencial a obra de Foucault, senão, apontar itinerários possíveis para novas pesquisas. Entendo que o deslocamento das análises que advém destas leituras foucaultianas tiram o foco do aluno e do professor, ou, pelo menos, tornam secundários todos os apelos no sentido de responsabilizar tanto uns, quanto outros por qualquer tipo de fracasso que possa, supostamente ser lido nas estatísticas. Um bom começo, como afirma Jorge Larrosa (2004, p. 245-264) pode ser começar a se desfamiliarizar com as palavras.



## 4 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 437 p. (Coleção Estudos Foucaultianos)

AQUINO, J. G. **Instantâneos da escola contemporânea**. São Paulo: Papirus, 2007. 128 p.

AQUINO, J. G. (org.) **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997. 153 p.

AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (orgs.). **Abecedário: Educação da diferença**. Campinas: Papirus, 2009. 219 p.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 293 p.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226

ENCICLOPÉDIA EINAUDI. **Memória-História**. Vol. 1. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

FONSECA, M. A. da. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002. 327 p.

FOUCAULT, M. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. 479 p. (Coleção tópicos)

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. Genealogia e Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1988. 295 p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, v. 7)

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1988. 295 p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, v. 7)

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-**

1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006a. 511 p. (Coleção tópicos)

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, L. H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p. (Pensadores & educação, v. 3)

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. **Michel Foucault: A descolonização do pensamento**. Revista Educação – Especial Pedagogia Contemporânea. (Autores e Tendências) 3. fascículo. São Paulo: Ed. Segmento, s/d. p. 60-75.

GALLO, S. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 296 p. (Coleção Estudos Foucaultianos)

GIANNETTI, E. **Auto-engano**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, J., SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 304 p.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208 p.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 360 p.

MENEZES, A. B. N. T. de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 437 p. (Coleção Estudos Foucaultianos)

PENNAC, D. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, T. T. da (org). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 258 p. (Ciências sociais da educação)

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org). **Identidade e Diferença**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 2. p. 73-102.

SILVA, T. T. da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, T. T. da (org). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da**

**confusão de fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-21.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

SILVA, T. T. da. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120 p.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 192 p. (Pensadores & educação, v. 4)

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 296 p. (Coleção Estudos Foucaultianos)

VEYNE, P. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992. 198 p.