



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA — UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA

SANDRO DOS SANTOS NOGUEIRA

**ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA DA PEDAGOGIA:
INDICAÇÃO DE LEITURA**

Salvador
2011

SANDRO DOS SANTOS NOGUEIRA

**ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA DA PEDAGOGIA:
INDICAÇÃO DE LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentada à linha de pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana.

Salvador
2011

SIBI/UFBA – Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Nogueira, Sandro dos Santos.

Arqueologia foucaultiana da pedagogia : indicação de leitura / Sandro dos Santos Nogueira. – 2011.

131 f.

Orientador: Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Educação – Filosofia. 2. Foucault, Michel, 1926-1984. 3. Psicologia. 4. Poder disciplinar. I. Santana, Kleverton Bacelar. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1 – 22. ed.

SANDRO DOS SANTOS NOGUEIRA

**ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA DA PEDAGOGIA:
INDICAÇÃO DE LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação,
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 16 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana - Orientador
Doutor em Filosofia - USP
Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dr^a. Vanessa Sievers de Almeida
Doutora em Educação - USP
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. André Luis Mota Itaparica
Doutor em Filosofia - USP
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Aos meus amados e ilustríssimos pais **Valdemar Nogueira** e **Teresa Conceição**.

A **Carliane**, minha companheira, meu amor.

Aos meus irmãos caríssimos **Silvio** e **Sidnei**.

Às minhas irmãs caríssimas **Sonia**, **Silvana**, **Silvia** e **Cintia**.

Aos meus saudosos irmãos e irmãs: **Wilson**, **Simone**, **Ana Regina**, **Sidinei** e **Sérgio** (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a **Deus**, Sabedoria Eterna, que me deu a graça de prosseguir nos estudos acadêmicos;

Agradeço **ao meu orientador**, o Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana, pela precisa orientação que me foi dada e pela leitura minuciosa do texto da minha presente dissertação;

Agradeço também **aos membros da banca de qualificação**, os Profs. Drs. Vanessa Sievers de Almeida e André Luis Mota Itaparica, cuja leitura foi um precioso critério para a identidade desse trabalho final;

Para a realização desse trabalho sou grato pela bolsa recebida da **Fundação de Amparo à Pesquisa na Bahia – FAPESB**;

Aos meus colegas e amigos do Mestrado em Educação, Lilian Lobato e André Pedreira;

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação, pela dedicação e atenção solícitas.

Casuística de psicólogos. – Este é um conhecedor dos homens: para que ele estuda realmente os homens? Quer adquirir pequenas vantagens sobre eles, ou também grandes – é um político!...Aquele é também um conhecedor dos homens: e vocês dizem que com isso ele não quer nada para si, que é um grande “impessoal”. Olhem mais atentamente! Talvez ele queira até uma vantagem *pior*: sentir-se superior aos homens, poder olhar para eles de cima, não mais confundir-se com eles. Esse “impessoal” é um *desprezador* dos homens: e o primeiro é a espécie mais humana, não importa o que diga a aparência. Ao menos ele se coloca no mesmo plano, coloca-se dentro... ***Friedrich Nietzsche***

NOGUEIRA, Sandro dos Santos. *Arqueologia Foucaultiana da Pedagogia: indicação de leitura*. 131 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo conhecer as indicações de Michel Foucault sobre a pedagogia na modernidade, a partir da leitura de sua obra. Desse modo, o trabalho se dirige aos dois primeiros momentos que demarcam a obra foucaultiana, a arqueologia e a genealogia. No que tange a fase arqueológica, procurou-se descrever o solo em que subjaz o saber pedagógico e destacou-se a psicologia como fundamento racional da pedagogia e, ao mesmo tempo, as críticas do filósofo francês ao saber psicológico e como essas críticas se estendem a pedagogia. Para esse objetivo, foi necessário recorrer a obras que são anteriores a essa fase porque versam diretamente sobre as relações entre a psicologia e a pedagogia. Nesse aspecto, a pesquisa revelou que a pedagogia apoiada no pólo clínico da psicologia se transformou em uma terapêutica porque diagnostica o homem, tratando dos seus problemas na relação consigo mesmo e na educação, nos entraves de aprendizagem. No que se refere à fase genealógica, procurou-se descrever como funciona o poder pedagógico nas instituições educativas a partir de exemplos fornecidos pelo autor, de modo particular, na obra *Vigiar e Punir*. Nesse sentido, se destacou a escola como um dispositivo do poder disciplinar e de seus mecanismos. Assim, a pesquisa mostrou que a pedagogia se formou no interior da instituição educativa para conduzir e adaptar o aluno às suas *funções e normas*. Da crítica radical de Foucault à pedagogia, se retirou que ela (a pedagogia) é um saber possuidor de um solo frágil por se fundamentar em um saber cientificamente duvidoso, atravessador e perigoso, tanto pelo psicologismo quanto pelo antropologismo; um saber “estranho” porque se desenvolve sob a chancela do poder disciplinar e nele se movimenta como “guardião” da *normalização* dos sujeitos no meio educativo.

Palavras-chave: Foucault, pedagogia, psicologia, saber-poder, escola.

NOGUEIRA, Sandro dos Santos. *Foucault Archeology Pedagogy: indication of reading*. 131 f. 2011. Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the indications of Michel Foucault on pedagogy in modernity, from the reading of his work. Thus, the work regards the first two moments that mark the work of Foucault, archeology and genealogy. Regarding the archaeological phase, we sought to describe the soil underlying pedagogical knowledge and pointed to psychology as pedagogy's reasonable base and, at the same time, criticism of the French philosopher to psychological knowledge and how these critical embraces to pedagogy. For this purpose, it was necessary to use works that are before this stage because ran upon directly about the relationship between psychology and pedagogy. In this respect, the research revealed that pedagogy supported at the clinical psychology became to a therapeutic because it diagnoses the man, analyzing his problems in the relationship with oneself and in the barriers to learning. With regard to the genealogical phase, we sought to describe how the pedagogical power in educational institutions from examples provided by the author, especially in the work *Discipline and Punish*. Therefore, the school stood out as a dispositive of disciplinary power and its mechanisms. Thus, the research showed that the pedagogy was formed inside the educational institution to drive and to adapt the student to their *roles* and *standards*. From radical critique of Foucault to pedagogy, apprehended it (pedagogy) is a knowledge owner of a fragile soil because it's founded on a knowledge scientifically dubious, middleman and dangerous, because as of the psychologism as of the anthropologist; a "strange" knowledge because develops under the seal of disciplinary power and it moves as "guardian" of the *standardization* of the subjects in the education.

Keywords: Foucault, pedagogy, psychology, knowledge-power, school.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 20 |
| CAPÍTULO I – ARQUEOLOGIA DA TEORIA PEDAGÓGICA: A PSICOLOGIA | 27 |
| 1.1 A transformação da pedagogia moderna em ciência da educação | 27 |
| 1.2 O interesse de Foucault pela psicologia | 35 |
| 1.3 A psicologia na fase pré-arqueológica..... | 38 |
| 1.4 A psicologia na fase arqueológica | 51 |
| 1.5 A psicologia na fase genealógica | 62 |
| CAPÍTULO II – GENEALOGIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: A ESCOLA. | 70 |
| 2.1 O lugar das instituições na obra de Foucault | 70 |
| 2.2 O lugar das instituições educativas em Vigiar e Punir | 86 |
| 2.3 As escolas como um dispositivo do poder | 94 |
| À GUIA DE CONCLUSÃO | 117 |
| REFERÊNCIAS | 125 |

INTRODUÇÃO

A finalidade desta dissertação é investigar as indicações sobre a pedagogia moderna na obra de Michel Foucault (1926-1984). Assim sendo, este estudo se circunscreve em uma aproximação hermenêutica do tema *Foucault e a educação*, aos dois domínios principais da análise operada pelo filósofo francês. Tais domínios são considerados, em seu conjunto, tanto uma *análise dos sistemas de conhecimento* e uma *análise das modalidades do poder*, quanto uma *análise da relação do eu consigo mesmo*.¹

Embora a questão da educação não seja central na obra foucaultiana, existe um número considerável de referências do filósofo quanto a educação em toda sua obra. Os pensadores, em educação, perceberam e se apropriaram de conceitos e temas foucaultianos. Por outro lado, os referidos foucaultianos, de uma maneira geral, veem essa apropriação de forma “assistemática”, isto é, os conceitos são transpostos, parcialmente, levando em consideração, apenas, alguns aspectos e não a totalidade da obra do autor. Em vista disso, há comentadores que se situam na arqueologia, outros na genealogia e, ainda, alguns, na ética. O resultado é aparecerem, nos textos dos comentadores, adaptações de concepções do filósofo como uma miscelânea de termos que se atravessam intermitentemente, o que denota ausência de obras que sistematizem a educação em seu pensamento.

Houve tentativas, positivas, de assimilação da obra do citado filósofo que demonstraram a utilização do seu arcabouço teórico como “ferramenta” de leitura da realidade educacional. Nesse sentido, Gore afirma que o trabalho intelectual de Foucault tem influenciado, com profundidade, os diversos campos do saber, em particular, o campo da teoria social, incluindo a educação. Para a autora, em parte, esta repercussão se deve ao grau persuasivo das ideias de Foucault, admitindo que é possível fazer aplicações das análises foucaultianas em educação. Uma noção exemplar é a ideia de *discurso* que se atém, mais, no conteúdo e no contexto da linguagem do que, apenas, em sua estrutura linguística. Deste modo, embora os discursos possam ser diferentes e mudarem de acordo com o contexto, subjaz, em cada um deles, implícita ou explicitamente, a articulação das relações entre poder e saber.²

¹ DAVIDSON, Arnold. Archaeology, Genealogy, Ethics. In: **Foucault: a critical reader**. p.1.

² GORE, Jennifer M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: **O Sujeito da educação**. p.10.

Outro conceito importante, derivado da ideia de discurso, é a noção de *regime de verdade*³, repleta de significado, pois a partir dela se torna possível a existência do controle social. Todo discurso se desenvolve sobre a égide da verdade e em seu nome pode regulamentar o exercício do poder porque se encontra atrelada a sistemas e efeitos de poder. Seguindo esse raciocínio, Gore considera que a educação não escapa à “política” de verdade. Exemplo disso é que:

Os discursos baseados na disciplina da Psicologia e vinculados a noções particulares de ciência têm sido mais prontamente aceitos que outros tipos de discurso; a razão científica têm sido o meio principal pelo qual esses discursos são sancionados; as técnicas empíricas têm tido primazia na produção da verdade; tem se concedido um status profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade.⁴

Esta legitimação científica de um discurso tem por fundamento a relação entre *saber* e *poder* como foi dito acima. Para Gore, embora Foucault não faça uma análise detalhada das escolas, ele observa tanto a escola quanto a educação formal como fomentadoras do poder disciplinar. Isto será explicitado na terceira parte de *Vigiar e Punir*, especificamente no capítulo “*Corpos dóceis*”. Desse modo, a pedagogia moderna teria as seguintes caracterizações: a) o processo pedagógico corporifica as relações de poder entre professores e aprendizes; b) a pedagogia se baseia em técnicas particulares de governo, cujo desenvolvimento pode ser traçado historicamente; c) as pedagogias modernas funcionam como regimes de verdade.⁵

Stephen Ball comenta que o filósofo advertiu que determinados saberes, as ciências humanas e suas práticas concomitantes, são fundamentais para a normalização dos princípios e instituições da sociedade moderna. Na consolidação desses saberes se destacam as práticas: psicológica, sociológica, médica, penitenciária e educativa.⁶ Para Ball, o âmbito educativo é gerador de um discurso historicamente específico, ou seja, um lugar que gera certas validações e exclusões modernas do direito de falar. Exemplo disso é que a escola enquanto *locus* educacional está envolvida, tanto com a seleção quanto com a divulgação de discursos seletos, para a adequação social dos indivíduos. Por isso, a pedagogia, os âmbitos educativos e as instituições sociais, além de estarem correlacionadas, controlam os diversos tipos de

³ Para esclarecer essa noção, a autora se fundamenta em uma passagem de Foucault em que o regime de verdade implica que cada sociedade: “[...] tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ da verdade: isto é, os tipos de discursos que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que possibilitam distinguir entre afirmações verdadeiras e falsas, o meio pelo qual cada valor é sancionado [...]” Cf. FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: **Microfísica do Poder**. p.12.

⁴ GORE, Jennifer M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: **O Sujeito da educação**. p.10

⁵ Ibid., p. 13-14.

⁶ BALL, Stephen. Presentación de Michel Foucault. In: **Foucault y la education**. p. 6.

discursos. Para esclarecer essa questão, Ball faz uma citação, lapidar, que demonstra que Foucault já havia questionado a relação entre o sistema de ensino e o discurso:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?⁷

De acordo com Ball, tanto a adequação quanto a distribuição dos discursos na educação estão mediadas pelo *exame*, técnica que torna possível encontrar um campo completo do saber e um tipo de poder: o “poder” da educação, que desde 1800 vem sendo alvo de pesquisas de especialistas de várias áreas do saber. E é por meio desse “novo” poder que a escola aparece “como estabelecimento da *sociedade de certificações*, como experiência institucional primária de *quase todos os jovens*, sendo fundamental para a análise foucaultiana da sociedade moderna⁸ (tradução nossa).

Já Marshal constata que a obra de Foucault teria implicações para a investigação educativa, o que suporia mudanças notáveis em sua metodologia e nos seus resultados. Nesse caso, a *noção de problematização* seria uma diretriz fundamental para a pesquisa educacional.⁹ Ela oferece um caminho de avanço na pesquisa sem negar a existência das disputas ideológicas e dos argumentos polêmicos. Mas igualmente, a problematização não pretende oferecer soluções aos problemas porque ela envolve a produção de um objeto de pensamento livre de visões *a priori*.¹⁰ Por isso, não visa estabelecer modelos seguros de pesquisa fundamentados no conhecimento estabelecido do problema/prática a ser pesquisado, mas conhecer a verdade.¹¹

A perspectiva acima esboçada abre um leque de possibilidades diante dos saberes, talvez, por este motivo, Peters e Besley afirmem que as análises do autor sirvam como fontes de inspiração para as ciências da educação hodiernas no que tange a:

abordagens históricas, sociológicas e filosóficas que cobrem uma vasta gama de tópicos: genealogias de alunos, estudantes, professores e conselheiros/orientadores; as construções sociais das crianças, a adolescência e a juventude; epistemologias sociais da escola em formas institucionais mutantes, bem como estudos sobre o surgimento das disciplinas e de sua relação com regimes de disciplina e punição; estudos filosóficos sobre os conceitos educacionais que cresceram com o

⁷ Ibid., p. 44-45. Cf. FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. p. 44-45. (grifo nosso).

⁸ BALL, Stephen. Presentación de Michel Foucault. In: **Foucault y la education**. p. 9-10.

⁹ MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: **Porque Foucault?** p.25.

¹⁰ Ibid., p.29.

¹¹ Ibid., p.38.

humanismo europeu, em especial nas formações do Iluminismo e especificamente kantianas – homem, liberdade, autonomia, punição, governo e autoridade.¹²

A passagem acima demonstra não apenas a atualidade do pensamento foucaultiano e sua pertinência para o desenvolvimento de pesquisas que tomem como ponto de partida as categorias do seu método arqueogenealógico, mas a fecundidade para aprofundar o solo em que subjaz a educação moderna. Tal fecundidade é problematizadora. Nas palavras dos educadores:

Em todos os casos, o arquivo foucaultiano apresenta uma abordagem para problematizar conceitos e práticas que pareciam resistentes a uma análise futura *antes* de Foucault, que pareciam, em outras palavras institucionalizados, ossificados e destinados à repetição interminável na compreensão e nas interpretações acadêmicas. Depois de Foucault é como se tivéssemos de revisitar a maior parte das importantes questões relacionadas ao poder, conhecimento, subjetividade e liberdade na educação.¹³

Para Silva, sob a inspiração foucaultiana, se pode pôr em dúvida a filosofia da consciência e a concepção de um sujeito soberano do qual a educação tem a “missão” de desenvolver ou formá-lo. Isto significa que as recusas foucaultianas tanto da consciência como fonte de todo significado e ação quanto do sujeito do humanismo favorecem a um movimento de desalojamento do centro do mundo social.¹⁴ Decorrem disso algumas implicações em educação tais como: a) *a desconfiança de todos os saberes-poderes*, nesse caso, advém o questionamento da concepção segundo a qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele; b) *o poder produz saber e subjetividade* na relação professor e estudante; c) *o envolvimento da educação e da pedagogia em mecanismo de poder e controle*. Nesse caso, haveria a canalização das capacidades do sujeito com o objetivo produtivo e útil para o poder. A educação é justamente um dispositivo no serviço “de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações”.¹⁵

Tais indicações fornecem evidências de que é possível fazer uma história da pedagogia baseada na história crítica que Foucault construiu. Um exemplo da possibilidade dessa reconstrução é a obra de Veiga-Neto que recorreu a filosofia foucaultiana com a finalidade de discutir problemas relativos à educação. No entanto, o comentador demonstra que sua produção foi dispersa, apesar de ser centrada em temáticas foucaultianas, surgindo daí a necessidade de uma obra nacional que versasse sobre o assunto. Nas palavras de Veiga-Neto:

¹² PETERS, Michael e BESLEY, Tina. **Porque Foucault?** p. 21.

¹³ *Ibid.*, p.21.

¹⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: **O Sujeito da educação**. p. 248.

¹⁵ *Ibid.*, p.252.

[...] foi crescendo em mim a certeza de que faltava, na bibliografia brasileira, um livro pouco mais que introdutório sobre Foucault e a educação. Faltava um livro que, de forma acessível e didática, não apenas explicasse sua filosofia e mostrasse o que ele escreveu sobre o sujeito, os saberes, os poderes e as instituições modernas, mas que também discutisse [...] o quão tudo isso é para a Educação.¹⁶

Apesar do assunto não ter um tratamento sistemático na obra de Foucault, existem referências esparsas sobre a pedagogia que o filósofo prescreveu ao longo de suas fases.

Dessa forma, se reunirem-se as principais referências, podem-se reconstituir a visão de Foucault sobre a pedagogia moderna. Ora, apesar de ter sinalizado algumas referências Veiga-Neto não desenvolveu esse *modus operandi* em seu livro, culminado com as indicações do que os comentadores de Foucault, na área de educação, produziram a partir da ótica foucaultiana. Além disso, a concepção de Foucault sobre a pedagogia antecede sua arqueologia, o que pressupõe a necessidade de analisar livros e artigos desse período. De um modo geral, é nesse momento que o filósofo trata da psicologia como um saber consolidado e em expansão a domínios sociais incluindo a educação. É necessário, portanto, um aprofundamento sobre a correlação entre a psicologia e a pedagogia para entender qual o significado da defesa da tese foucaultiana de que a psicologia moderna é o fundamento de toda pedagogia possível.

Apesar de tomarem diferentes pressupostos, todas essas pesquisas acima descritas são possíveis, profícuas e legítimas. Possíveis por causa da variada pertinência da obra foucaultiana; profícuas por ser um pensamento crítico das teorias e práticas sociais e, no caso em pauta apresentar indicações precisas das teorias e práticas educativas; legítimas porque a utilização da obra de um autor na atualidade é um sinal de reconhecimento das suas contribuições sobre algum saber. Exemplo disso é que Foucault defendeu tanto a apropriação como a utilização da obra de Nietzsche e dos autores que gozavam de sua simpatia.

[...] A presença de Nietzsche é cada vez mais importante. Mas me cansa a atenção que lhe é dada para fazer sobre ele os mesmos comentários que se fez ou que se fará sobre Hegel ou Mallarmé. Quanto a mim, os autores que gosto, eu os utilizo. O único sinal de reconhecimento que se pode ter para com um pensamento como o de Nietzsche, é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar. Que os comentadores digam se se é ou não fiel isto não tem o menor interesse.¹⁷

A pertinência da utilização da obra de um autor no sentido foucaultiano não se atém a um formalismo que pretende conservar imune seus escritos de uma aplicação na realidade. Tampouco considera a teoria de um autor como uma palavra revelada e que estaria destinada

¹⁶ VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. p. 8.

¹⁷ FOUCAULT, Michel. Sobre a prisão. In: **Microfísica do poder**. p.143.

a alguns privilegiados nas suas interpretações herméticas. Se o filósofo pensou e fez deste modo com as obras de Nietzsche, abriu precedentes para que seus intérpretes *a fortiori* fizessem da mesma forma com as suas obras. Talvez, por esse motivo, em uma conversa com Foucault, Deleuze tivesse expressado, em outros termos, a ideia da utilização da teoria contida nas obras de um autor:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, se faz outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. E o poder que por natureza opera totalizações e você diz exatamente que a teoria por natureza é contra o poder.¹⁸

Nesse sentido, Marton ao comentar sobre a atualidade do pensamento de Nietzsche afirma que os leitores recorrem ao filósofo alemão com a finalidade de refletir a respeito de questões políticas, estéticas, étnicas e psicológicas. O filósofo, nesse caso, seria tomado como uma referência para que os intérpretes pudessem pensar os múltiplos fenômenos do presente: “seqüestros e justiça popular, ocupação de fábricas e *squattings*, insurreições e comunidades antipsiquiátricas, *happenings* e *pop art*, a música de Cage e os filmes de Godard”.¹⁹ Essa relação com a vida e a obra do filósofo fazem com que seus intérpretes sejam conduzidos a questionar sobre a sua atualidade e relevância em um outro plano, isto é, “**não pretendem pensar a atualidade do texto nietzschiano, mas pensar a atualidade através dele**”.²⁰

É, justamente, nessa perspectiva que esta dissertação se desenvolve: utilizar a obra de Foucault quer como “ferramenta” descritiva quer como “lente” para uma análise das práticas educativas na modernidade. Para que isso ocorra, a leitura foucaultiana da pedagogia pressupõe a necessidade de percorrer os temas e as fases que envolvem a sua obra com a finalidade de recolher diretrizes não para uma leitura educacional de Foucault, mas para utilizar o arcabouço teórico do filósofo como método de análise sobre o *saber* e o *poder* pedagógicos.

¹⁸ FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: **Microfísica do poder**. p.71.

¹⁹ MARTON, Scarlett. Apresentação. In: **Nietzsche hoje?** p.9. (grifos do autor)..

²⁰ Ibid., p.9. (grifo nosso). “A esse propósito, sobretudo Deleuze e Lyotard são explícitos: Nietzsche não se presta a comentários, como Descartes e Hegel. Nele a relação com o exterior não estaria mediada pela interioridade do conceito ou da consciência; as palavras não valeriam como significações, representações das coisas. E, querer comentá-lo, revelar o sentido de seu discurso implicaria justamente em tomar o partido da interioridade e da representação. Apontam então para uma leitura intensiva de Nietzsche: no dizer de Deleuze, conectar o texto coma força exterior pela qual ele faz passar algo ou, no de Lyotard, produzir novas, diferentes intensidades. Assim o autor desapareceria no texto este, nos leitores”.

Pretende-se fazer “eco” à ausência de obras sobre Foucault e a educação tendo como ponto de partida as reconstruções que o próprio filósofo fez de sua obra. A realização desse labor intelectual visa investigar o que seria o saber pedagógico, o poder pedagógico e a relação a si no processo educativo. Assim, esta dissertação parte da hipótese de que há no *corpus foucaultiano* ocorrências indiretas, menções diretas e indicações sobre a educação, suas relações no complexo saber-poder e sua função na formação da subjetividade moderna.

Frente à obra foucaultiana, levantamos o seguinte problema central que conduziu a trajetória desta dissertação: *quais são as indicações fornecidas por Foucault em sua arqueologia e genealogia sobre a pedagogia na modernidade?* Deste modo, do problema em pauta, retirou-se como problemática a seguinte questão: *quais são as relações entre pedagogia e instituição educativa?*

Para responder a essas questões é necessário investigar obras foucaultianas *pré-arqueológicas*. Nessas obras, encontra-se o enfoque crítico do saber psicológico e de suas relações com a prática; igualmente observa-se as implicações decisivas para o formato da pedagogia como uma ciência aplicada da psicologia.

Em certa medida, almeja-se saber qual é o fundamento racional da pedagogia moderna. Isto porque, científico ou não, o saber é importante e, por isso, devemos procurar as suas condições de possibilidades na história moderna do Ocidente. Esta dissertação ocupa-se do saber que envolve o processo educativo e sua inter-relação com o poder: a pedagogia. Assim, torna-se necessário conhecer as bases em que subjaz o saber pedagógico transformado em ciência da educação do século XIX para o XX, buscando elucidações sobre o poder pedagógico.

O objetivo geral é *conhecer* os processos de constituição histórica da pedagogia moderna e sua correlação com a psicologia sob a visão histórica de Michel Foucault, enfocando o lugar e a função deste saber tanto em sua fase *arqueológica* quanto na fase *genealógica*. Para alcançar essa finalidade, são estabelecidos por objetivos específicos: a) *descrever* a situação histórica da pedagogia na passagem do século XVIII ao XIX; b) *investigar* a crítica de Foucault ao saber psicológico; c) *demonstrar* a escola como um dispositivo do poder disciplinar. Dessa forma, a proposta dessa dissertação move-se em um horizonte bem concreto: descrever e analisar tanto a pedagogia moderna como a instituição escolar, desvendando seus mecanismos de saber e dispositivos de poder sobre o sujeito.

As relações entre *psicologia* e *pedagogia*, não são simples proximidades, nem tampouco simples resultados; são articulações densas que explicitam os meios disciplinares da

pedagogia e revelam os aspectos em que é necessário rever criticamente sua fundamentação racional para um possível diagnóstico. Além disso, se as opiniões de Foucault não constituem um “sistema” (no sentido rigoroso do termo), elas pelo menos estabelecem um marco e abrem vias por onde o sistema educacional poderá ser pensado de *outra maneira*.

As correlações entre o *poder disciplinar* e as *instituições escolares* não podem ser reduzidas a pequenas constatações historiográficas do passado, mas ajudam-nos a pensar como os mecanismos e tecnologias de poder vigoraram em estruturas institucionais educativas no século passado.

Assim, não se trata como já se disse anteriormente, de uma mera constatação de uma relação, mas sim de uma descrição filosófica da pedagogia enquanto “ciência” da educação e enquanto poder pedagógico.

Adotamos um critério restritivo a fim de oferecer uma visão geral do tema da crítica de Foucault à pedagogia. Na extensa obra foucaultiana é possível encontrar uma enorme quantidade de referências aos temas da educação, por isso foi mais adequado reunir as menções e textos mais significativos que permitiriam ter uma ideia explícita do enfoque com que Foucault abordou este problema, dos pontos mais relevantes de sua contribuição.

Como não há a pretensão de esgotar todos os assuntos que estão no liame do autor, privilegiou-se indicações relativas ao tema da pedagogia nas duas primeiras fases de seu itinerário filosófico. Ou seja, no primeiro momento, sob o enfoque *arqueológico*, descreve-se o saber pedagógico historicamente dependente da ciência; no segundo momento, sob a perspectiva *genealógica*, descreve-se o poder pedagógico sendo efetivado na instituição escolar.

Essa dissertação, portanto, toma como ponto de referência o pensamento de Foucault e suas relações com a educação moderna. É sem dúvida estimulante considerar os problemas da educação, em particular, a constituição da pedagogia como “ciência” e as relações da instituição escolar com o poder disciplinar, por meio de uma releitura dos textos foucaultianos.

Para o citado objetivo, adotamos um uso separado das duas primeiras fases da filosofia do autor porque se julgou ser mais didático vislumbrar as suas críticas e opiniões sobre o referido assunto a partir dos contextos das respectivas fases. Assim, o produto dessa investigação consiste na ordem de explanação descrita a seguir.

No primeiro capítulo, o objetivo é *conhecer* a situação da pedagogia moderna na história da educação, verificando o seu vínculo e dependência em relação à psicologia estabelecida na modernidade como um dos seus fundamentos racionais. Neste capítulo, traçamos o contexto do século XIX e XX e a influência do cientificismo no mundo moderno. Essa postura possibilitou confrontos entre a ciência e a tradição. É nesse pano de fundo que a pedagogia moderna igualmente se situa balizada na ciência, em particular, a psicologia. Assim, a *pedagogia nova* aparecerá como uma crítica contundente à *pedagogia tradicional* e aos seus procedimentos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, se realiza uma exposição da tese de Foucault que “a psicologia [...] se constituiu como o quadro geral de toda a pedagogia possível”.²¹ Isto porque para Foucault a psicologia “reina” no sistema de educação desde o século XIX. No entanto, *o que é a psicologia para Foucault?* Essa questão só será respondida na medida em que haja uma descrição dos pontos principais sobre a consistência da psicologia em algumas obras principais do jovem Foucault.

Nesse sentido, será descrito como Foucault tanto se relacionou com a psicologia em sua biografia quanto abordou a psicologia em algumas de suas obras, respeitando as fases de seu pensamento. O que será imprescindível para demonstrar o solo epistemológico sob o qual a pedagogia se apresenta como ciência da educação a partir de uma “ciência” normativa, a psicologia. Argumentar-se-á que a pedagogia é um saber fundamentado na psicologia e essa fundamentação ocasionou toda uma remodelagem na constituição da escola moderna.

A história da educação mostra que no século XIX há toda uma configuração psicológica dos eixos fundamentais da educação, a saber, do *ensino* e da *aprendizagem*. A pedagogia torna-se “serva” da psicologia devido a empréstimos de seus conceitos. O problema é que para Foucault essas categorias não são propriedade da psicologia, mas da Biologia, tal como nos demonstra em *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Ora, se a psicologia é criticada em suas bases epistemológicas o que restará à pedagogia moderna?

No segundo capítulo, o objetivo é *descrever a genealogia das instituições educativas* do fim do século XVIII ao XIX (na França) a partir da obra *Vigiar e Punir*. Explicitam-se as técnicas disciplinares seja na *arte das distribuições* e no *controle das atividades*, na *organização das gêneses* ou na *composição das forças*. Assim, disserta-se sobre uma modalidade específica de poder, a *disciplina*. A prática disciplinar abrange várias instituições

²¹ FOUCAULT, Michel. A Psicologia de 1850 a 1950. In: **Ditos e escritos I**. p.134. (grifo nosso).

sociais tais como: militar, médica, industrial e escolar. Nesse caso, discorre-se sobre uma delas, a escolar, visando conhecer a sua função na conjuntura do *poder disciplinar*.

Serão demonstrados os exemplos do poder disciplinar e seus mecanismos em oito escolas que foram abordadas em *Vigiar e Punir*. Nesse sentido, a escola moderna de tez religiosa ou secular, profissional ou penitenciária, ocupa um lugar importante na conjuntura social porque aparece como um dispositivo de poder sobre o corpo dos indivíduos. É na escola que apreende-se o saber pedagógico e por meio dela que o poder ganha uma visibilidade estrutural desde a sua arquitetura, mas também em todos os seus movimentos institucionais. Esses movimentos são internos às instituições educativas e Foucault os denomina de mecanismos ou de técnicas disciplinares.

O que se realizará é uma descrição analítica dessas instituições educativas abordadas por Foucault, procurando demonstrar as especificidades do poder disciplinar, a fim de vislumbrar como ele funciona na escola moderna. A escola moderna não está isenta de ser um aparelho, ao contrário, ela aparece no cenário moderno como um dispositivo em que este poder se efetiva de vários modos, inclusive na relação professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O motivo condutor destas linhas é tomar como pano de fundo as chaves de inteligibilidade que o próprio autor legou a seus intérpretes²². Nesse sentido, seguiremos afirmando que há na obra de Foucault uma temática geral que se desenvolve a partir dos seus três eixos: *saber, poder e relação a si*. Desse modo, disserta-se brevemente sobre cada um desses assuntos fundamentados na leitura que o filósofo fez de sua própria obra por meio de alguns textos relevantes.

Para entender a composição da obra foucaultiana, é necessária a explicitação desses eixos como temas específicos de cada uma de suas fases, a saber, arqueologia, genealogia e ética. Nesse sentido, veremos quais são os objetivos do filósofo, que princípios estabeleceu e quais os seus nortes metodológicos que demarcam a sua filosofia.

Em alguns textos, relevantes, elaborados por Foucault, é possível perceber a defesa da existência de um tema geral em sua obra. Essa temática geral é o sujeito abordado nos três eixos da obra do filósofo: o saber, o poder e a relação a si, descritos abaixo, cada um deles a partir da análise do próprio Foucault.

Para elucidar o tema do saber, o artigo *Sobre a Arqueologia das Ciências* traz uma reflexão sobre os saberes de uma época como uma rede de formações discursivas. Diante disso, Foucault propõe uma descrição tendo em vista uma análise de alguns saberes modernos e o que se descortina é, justamente, a constatação histórica de que eles se formam, a partir de feixes de relações que envolvem acontecimentos enunciativos. A análise foucaultiana destaca os referenciais, as defasagens, bem como os campos de possibilidades estratégicas dos saberes, pretendendo evidenciar um sistema regado de diferenças e dispersões. Para Foucault, essa analítica tem por finalidade descrever a positividade dos saberes, ou seja, deve dominar o jogo de suas defasagens, seus interstícios, distâncias, lacunas, indo além de suas superfícies.²³

De acordo com Salma Muchail, Foucault está preocupado em analisar, sob o enfoque histórico, o que deve ter sido a Europa no século XVII, descrevendo o modo como aparecem

²² Essa perspectiva de leitura da obra foucaultiana legada pelo próprio filósofo francês, é seguida por distintos comentadores foucaultianos dentre os quais se destacam: Paul Rabinow, no artigo “Sujeito e governamentalidade, elementos do trabalho de Michel Foucault” In: **Antropologia da Razão**; Judith Revel, no verbete “Sujeito/Subjetividade” do livro **Dicionário Foucault**; e Sandra Coelho de Souza, no livro **A Ética de Michel Foucault: a verdade, o sujeito, a experiência**.

²³ FOUCAULT, Michel. Sobre a Arqueologia das Ciências. In: **Ditos e escritos II**. p.110.

os discursos científicos, visando demonstrar a emergência das ciências humanas, enquanto saber hodierno, fundamentado no homem que se transformou de sujeito a objeto de saber.²⁴

Com efeito, *o que é o saber para Foucault?*

[...] São leis de formação de todo um conjunto de objetos, de tipos de formulação, conceitos, opções teóricas que são investidas nas instituições, nas técnicas, nas condutas individuais ou coletivas, nas operações políticas, nas atividades científicas, nas ficções literárias, nas especulações teóricas. O conjunto assim formado, a partir do sistema de positividade e manifesto na unidade de uma formação discursiva, é o que se poderia chamar de saber. O saber não é a soma de conhecimentos – pois destes sempre se deve dizer se são verdadeiros ou falsos, exatos ou não, aproximativos ou definidos, contraditórios ou coerentes; nenhuma dessas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulações, conceitos e escolhas teóricas) formulados a partir de uma só e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária.²⁵

O conceito de saber tem uma amplitude e não existe um saber sem estar em relação com um quadro referencial de uma determinada época, conforme Foucault denominou *episteme*²⁶ e Paul Veyne cognominou *aquários*²⁷ situados em um tempo histórico. Nesse momento arqueológico, questiona-se a cientificidade das ciências humanas, precisando sua localização na episteme moderna e classificando, mais como saberes do que como ciências propriamente ditas.

Já o tema do poder é analisado por Foucault, sob o pseudônimo de Maurice Florence, no verbete do *Dicionário de Filósofos* em seu caráter procedimental e técnico.

Não se trata, evidentemente, de interrogar o “poder” sobre sua origem, seus princípios ou seus limites legítimos, mas de estudar os procedimentos e técnicas utilizados em diferentes contextos institucionais para agir sobre o comportamento dos indivíduos tomados isoladamente ou em grupo, para formar, dirigir e modificar sua maneira de portar-se, e para impor finalidades à sua inação ou inscrevê-la em estratégias globais, múltiplas portanto, em sua forma e em seu lugar de exercício;²⁸

É pertinente recordar que no ano de 1976, em uma aula no Colégio de France intitulada de *Soberania e Disciplina* Foucault declara que tentou analisar desde 1970, o *como* do poder por meio do discernimento dos mecanismos existentes entre dois pontos de referência: “por

²⁴ MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. p.10.

²⁵ FOUCAULT, Michel. Sobre a Arqueologia das Ciências. In: **Ditos e escritos II**. p.110.

²⁶ Episteme vem do grego *επιστήμη* e significa *ciência*, o conhecimento do universal. Segundo Moura, “Michel Foucault chamou de *episteme*, e também de “campo epistemológico”, a estrutura subjacente, e por isso, inconsciente, que delimita o campo do conhecimento, os modos como os objetos são agrupados e definidos. A *episteme* não é uma criação humana; antes é o “lugar” no qual o homem fica instalado e a partir do qual conhece e atua de acordo com as regras estruturais resultantes da *episteme*”. In: **Dicionário de Filosofia**. Tomo II. p. 851. Cf. FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. p. XVIII.

²⁷ VEYNE, Paul. **O pensamento, a pessoa**. p.17.

²⁸ FOUCAULT, Michel. Foucault. In: **Dicionário dos filósofos**. p.391 .

um lado, as regras do direito que delimitam formalmente o poder e, por outro, os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no”.²⁹

Disso se retira que a pergunta do filósofo não é sobre *o que é o poder?* Mas *como ele funciona?* A pergunta pelo *como* é operativa, em sua essência é um questionar pelos discursos, pelas práticas e pelas formas de conduta vivenciadas nas sociedades em relação ao sujeito e ao objeto de saber. Essa pergunta tem por função realizar uma investigação crítica sobre o poder. Contudo, *como se caracteriza o poder?* Encontramos no artigo *O Sujeito e o poder* uma resposta definidora. Nas palavras de Foucault:

O que caracteriza, por outro lado, o “poder” que analisamos aqui, é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos). Pois não devemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que “alguns” exercem poder sobre os outros. O termo “poder” designa relações entre “parceiros” (não um sistema de jogo, mas apenas – permanecendo, por enquanto, na maior generalidade – um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras).³⁰

A relação de poder entre “parceiros” é sustentada pelo saber. O que pressupõe que o poder e o saber estão diretamente implicados. Isto porque não existe relação de poder sem a constituição correspondente de um campo de saber, igualmente, não há saber que não suponha e não constitua concomitantemente relações de poder.

Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.³¹

Ainda no verbete do *Dicionário de Filósofos*, o tema da *relação a si* é concebido por Foucault como um estudo da constituição do sujeito como objeto para si mesmo, o que envolve a formação dos procedimentos pelos quais o indivíduo é instigado a observar, avaliar, interpretar para reconhecer-se como um sujeito possível. Desta forma, a *relação a si* trata da constituição de uma “subjetividade”, entendida como um estudo da maneira como o sujeito faz experiência de si mesmo em um jogo de verdade.³²

²⁹ FOUCAULT, Michel. Soberania e Disciplina. In: **Microfísica do poder**. p.100.

³⁰ FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: **Foucault: uma trajetória filosófica**. p. 240.

³¹ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. p.30.

³² FOUCAULT, Michel. Foucault. In: **Dicionário dos filósofos**. p.390.

Toda essa analítica da *relação a si* é uma tentativa de responder sobre o problema do nascimento de uma moral ocidental, de uma reflexão sobre a sexualidade em seu aspecto de prazer e de desejo.³³ Em outros termos:

Para Michel Foucault, a questão do sexo e da sexualidade sem dúvida não pareceu constituir o único elemento possível, mas por certo um caso muito privilegiado, pois foi através dele que, ao longo de todo o cristianismo, e talvez antes, todos os indivíduos foram chamados a reconhecer como sujeitos de prazer, de desejo, de concupiscência, de tentação, sendo solicitados por diversos meios (auto-exame, exercícios espirituais, confissões) a realizar o jogo do verdadeiro e do falso consigo mesmos e com tudo aquilo que constitui a parte mais secreta e mais individual da subjetividade.³⁴

Ora, a sexualidade se transformou na parte mais secreta da subjetividade. Desta forma, é por meio da análise de um modo de experiência histórica singular (a sexualidade) que Foucault empreende seus esforços para pensar como o sujeito é objetivado tanto para si mesmo quanto para os outros. No bojo dessa premissa, existe uma questão que Foucault pretende elucidar: *em quais jogos de verdade o ser humano se reconhece como objeto de desejo?*³⁵ Esses jogos pensados em si mesmos são um conjunto de procedimentos de “governo” sobre o sujeito e de autogoverno do indivíduo.

Postos os temas da obra do autor, pode-se questionar: *qual a correlação entre os temas e as fases do pensamento filosófico de Foucault?* Ora, os temas são específicos e estão correlacionados em cada uma das fases da trajetória filosófica de Foucault, assim, o tema do saber é analisado na fase arqueológica (1954-1969), o tema do poder é analisado na fase genealógica (1971-1976) e o tema da relação a si é analisado na fase ética (1984). Com efeito, *haveria uma temática geral na obra de Foucault?*

Para explicitar as questões acima, é pertinente salientar que o próprio autor estabelece uma temática geral para a sua trajetória filosófica. Particularmente, em seu ensaio intitulado *O Sujeito e o Poder*, o filósofo faz uma avaliação do seu trabalho nos últimos vinte anos:

[...] Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos [...].³⁶

A questão do sujeito é central no pensamento foucaultiano e não a questão do poder, como se vê acima. A intenção é exposta, pelo pensador, categoricamente: a questão do sujeito

³³ Ibid., p.391.

³⁴ Ibid., p.390.

³⁵ FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. In: **História da Sexualidade II**. p.390.

³⁶ FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: **Foucault: uma trajetória filosófica**. p. 231.

é fundamental para a compreensão da modernidade e do que nos tornamos em seu interior. A própria filosofia moderna é conhecida como metafísica da subjetividade. Diante disso, enquanto filósofo e historiador, o seu objetivo foi elaborar uma história da constituição dos modos de subjetividade, estudando como os seres humanos se tornaram sujeitos, buscando elucidar de que forma essa realidade ocorreu, circunscrita no tempo e no espaço, em especial, no Ocidente. Isto se efetivou por meio de três *modos* de objetivação do sujeito. Esses modos, pensados em si mesmos, são modificações pelas quais os indivíduos se transformam em sujeitos e estão presentes nas três fases do pensamento do autor. Para explicitar a primeira fase, o filósofo defende o seguinte:

O primeiro é o modo da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, filologia e na lingüística, ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia.³⁷

Na fase arqueológica, Foucault promove um estudo para descobrir como os saberes se constituem na modernidade. A noção de *episteme* recusa o sujeito constituinte. Exemplos: o homem não é “senhor” na *linguagem* porque deve respeitar as suas regras gramaticais; também não é “autônomo” no *trabalho* porque aparece na economia em uma relação de “dominado” e “dominante”; e tampouco não é “transcendental” na *vida* porque aparece na biologia como um ser vivo entre outros.

Nesse momento, no caso de *As Palavras e as coisas*, destaca-se como o homem passou a ser de sujeito do conhecimento moderno a um objeto de estudo das ciências humanas (psicologia, sociologia e análise da literatura e dos mitos). Já em *História da Loucura*, Foucault mostra como esse fato se efetiva na relação entre médico e paciente. Desse modo, explicita-se a experiência limite da *loucura* com a finalidade de versar sobre a subjetividade dos doentes que passaram a ser considerados “anormais” no âmbito de objetividade em que esses sujeitos vivem: no *hospital*. Esses aspectos se tornam elucidados na medida em que se lê as obras principais desse período como a *História da Loucura*, *O Nascimento da clínica*, *As Palavras e as coisas* e a *Arqueologia do saber*.

Já na segunda fase, a fim de estudar o segundo modo de objetivação, Foucault se volta para um estudo das relações entre poder, saber e o corpo. Nas palavras do filósofo:

Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que eu chamarei de “práticas divisórias”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação

³⁷ Ibid., p. 231.

aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os “bons meninos”.³⁸

Nota-se, na fase genealógica, a continuidade da temática do sujeito, mas o conceito principal é o *poder*, o qual gera, simultaneamente, *saber* e *subjetividade*. As relações entre saber e poder são relevantes porque movem todas as problemáticas da *constituição do sujeito* moderno. Este sujeito é social. Logo, a perspectiva que se descortina é *política* visto que o sujeito é dividido em seu interior em relação aos demais. Nesse caso, dando prosseguimento a escolha de uma experiência limite, o destaque será para a *criminalidade*, observando, em particular, a subjetividade do presidiário instalado no âmbito da objetividade das *penitenciárias*. Em *Vigiar e Punir* se encontram tanto essas noções quanto questões relativas a formação e a visão sobre o corpo e a “alma”, tecidas na modernidade como capitais para a compreensão da subjetividade disciplinada e normalizada.

Por fim, na terceira fase, o filósofo reflete sobre a *estética da existência do indivíduo*, a constituição pelo sujeito de uma vida ética. Nas palavras de Foucault:

Finalmente, tentei estudar – meu trabalho atual – o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito. Por exemplo, eu escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de “sexualidade”. Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral da minha pesquisa.³⁹

De abrangência genealógica e sobre o prisma da questão do sujeito, esse momento da obra foucaultiana corresponde ao aprendizado dos homens no que tange a sexualidade, ou seja, como eles se veem como seres sexuais. O conceito de *si mesmo e do outro* é central. Por conseguinte, o problema da *conduta individual* evoca a perspectiva *ética* e a experiência limite é direcionada à *sexualidade* humana, com o enfoque nas pessoas consideradas socialmente *perversas*. A análise do autor é preponderantemente de caráter histórico visto que irá descrever como esse reconhecimento do sexo se sucedeu, historicamente, nas experiências grega, romana e cristã.

Em suma, quer na abrangência arqueológica, na genealógica ou na ética, o *indivíduo* transformado em *sujeito* será o “âmago” dos discursos e das relações práticas entre *poder* e *saber* as quais pendulam, por um lado, entre o *interdito* nas feições do patológico, da criminalidade e da perversão sexual e, por outro, o *permitido* como, por exemplo, o normal, o cidadão de bem e o homem disciplinado sexualmente. De um modo geral, Foucault descreve,

³⁸ Ibid., p. 231.

³⁹ Ibid., p. 232.

em suas obras, que entre o que é permitido e interditado há uma relação de causa e efeito: a desrazão é combatida com a razão, o crime com a punição, a desordem com a disciplina. Mas, sobretudo, mostra que onde há poder, há resistência. Ora, a pedagogia, a escola e as relações entre professor e escolares não se encontram fora nem tampouco à margem dessas análises, visto que o poder é microfísico e se correlaciona com o saber.

CAPÍTULO I - ARQUEOLOGIA DA TEORIA PEDAGÓGICA: A PSICOLOGIA

1.1 A transformação da pedagogia moderna em ciência da educação

Um dos projetos intelectuais do século XX foi a criação de uma ciência da educação, ou seja, uma análise científica dos eixos de ensino e aprendizagem. Esse projeto foi assumido pela psicologia que se impôs como fundamento epistemológico para a constituição de uma pedagogia científica. Tardif restringe, nesse aspecto, a acepção do termo *ciência da educação* à psicologia e à psicopedagogia enquanto que o termo *ciências da educação* é reservado ao feixe de saberes modernos, em particular, as ciências sociais e humanas que fornecem o contributo para a análise da educação, bem como as suas diversas disciplinas científicas ou técnicas tais como a avaliação, a didática ou a administração escolar.⁴⁰

Para entender como se desdobrou na modernidade o horizonte da pedagogia como uma ciência, Tardif destaca que a ciência aparece nesse período como a grande solucionadora dos problemas humanos, um remédio universal contra todos os males, a começar pela ignorância, passando pela crítica das crenças tradicionais, superando as opiniões do senso comum para atingir um conhecimento rigoroso, sistemático, universal, concreto e correto. Isto significa que todas as dimensões do homem passam a ser estudadas sob o enfoque das ciências que pretendem mensurá-lo, particularmente, as ciências humanas.⁴¹ Este fato é resultado de uma longa história, com elementos despontados entre os três últimos séculos: “o projeto moderno de fundar uma ciência da educação germina lentamente no século XVIII, sob a influência de Rousseau, do racionalismo das Luzes, do empirismo inglês e do progresso da ciência e depois, em meados do século XIX, das ciências da vida”.⁴²

É importante precisar que no século XVIII os filósofos iluministas propagavam a soberania da razão como paradigma do homem moderno. Mas Rousseau aparece contrastando essa visão de mundo. Ele criticou o racionalismo por causa do processo que dele deriva: a desnaturalização do homem que se torna mais forte tanto com o ideal cientificista quanto pelo positivismo os quais postulam a supremacia da ciência. Apenas a ciência é possuidora da

⁴⁰ TARDIF, Maurice. O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX. In: **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. p. 360.

⁴¹ *Ibid.*, p.364.

⁴² *Ibid.*, p. 360.

verdade do homem, sem a qual ele não pode alcançar a plenitude do saber. Qualquer outra fonte de saber seja filosófica ou teológica, por exemplo, é terminantemente desconsiderada.

Uma das funções da ciência será a crítica da tradição em geral. Em nome da ciência se soerguem veredictos sobre todos os tipos de tradição sejam eles religiosos, morais ou jurídicos. O que não for fundamentado, racionalmente, tende a tornar-se sinônimo de duvidoso e obsoleto. No que tange a tradição pedagógica, em específico, ocorre um movimento de crítica por parte da *pedagogia nova*⁴³ aos Irmãos das Escolas Cristãs, aos educadores Jesuítas e aos Mestres da Escola Mútua por causa da forma de ensino considerada antiquada. Nesse caso, segundo Gauthier, ainda no século XIX se ensinava utilizando o mesmo método do século XVII, apesar das adaptações realizadas. Por outro lado, os partidários da pedagogia nova denunciavam esse saber sedimentado historicamente e transmitido na prática, pela imitação, o que correspondia a um ato de ensinar mecânico.⁴⁴

Toda crítica à pedagogia tradicional se balizou na ciência moderna e seus procedimentos. Tais modos de proceder perpassam pela verificação das hipóteses levantadas pelo cientista, pela refutação das conjecturas, pela correção dos seus erros e pela corroboração de verdades. A partir do século XVIII, a ciência se consolidou e ganhou relevância no final do século XIX. Nas palavras de Gauthier:

⁴³ Para Gauthier, a *pedagogia nova* expõe a criança no cerne de seus interesses, em vista disso, ela deve “transmitir” a cultura tendo como pressuposto as forças vitais da criança, permitindo assim, o seu pleno desenvolvimento. Isto significa que a prática educativa será pautada em valores subjetivos e não mais em valores objetivos quais sejam o verdadeiro, o belo e o bem. Então, educar não é mais um movimento do exterior para o interior como na pedagogia tradicional, mas do interior para o exterior. Isto implica que o desenvolvimento das forças imanes da criança: seus desejos, sentimentos, sua criatividade passam a ser permitidos. Além de ser possuidora de uma energia vital e criadora, a criança tem necessidades e interesses. Nesse caso, para a pedagogia nova é fundamental que tanto o ensino como a aprendizagem gire em torno dessas “realidades”. Isto implica que todo o programa pedagógico seja determinado por essas “categorias” em nível de estrutura e conteúdo. Assim, deve-se levar em conta o meio ambiente em que a criança vive e seus anseios em relação ao futuro sem ignorar o momento presente. A escola na concepção da pedagogia nova aparece como um meio natural e social através do qual decorre a vida infantil. Ela deve viabilizar a criança na identificação e na resolução de problemas reais. Nessa perspectiva, reconhece-se a relevância da espontaneidade infantil e o professor não é mais o mestre que dirige nem tampouco estará na centralidade da ação sendo modelo a imitar, mas torna-se um guia que aconselha a fim de despertar o educando para o saber. Essa postura não deve ser autoritária ou exterior, movida por recompensas e punições, mas deve fazer com que a criança perceba a existência de uma disciplina interior a qual a motivação deve ser intrínseca. É possível concluir que entre a *pedagogia tradicional* e a *pedagogia nova* existe um contraste que as separa radicalmente: se a primeira está relacionada a uma pedagogia do objeto, a segunda realiza-se como uma pedagogia do sujeito. Se a primeira privilegia uma ordem mecânica (ensino dogmático, formal e enciclopédico) na transmissão do saber, a segunda estabelece uma ordem espontânea (ensino aberto e informal) na difusão do conhecimento. Se a primeira concebe a escola como um meio artificial, local de repressão das emoções que ensina as crianças a manterem a devida distância aos sentimentos; na segunda, a escola é vista como um ambiente pertinente para o desenvolvimento da vida integral do homem e não apenas seu aspecto cognitivo. Cf. GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**.p.194-195.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 186.

Conhecemos a influência que terá a doutrina positivista de Auguste Comte (1798-1857). Este afirma que a humanidade passa por um certo número de estágios na sua evolução. Primeiro, um estágio teológico, caracterizado pela explicação sobrenatural dos fenômenos; depois um estágio metafísico, em que as entidades sobrenaturais como Deus são substituídas por conceitos abstratos da mesma natureza; finalmente um estágio positivo, em que os humanos, renunciando as antigas explicações, descobrem pela observação e pelo raciocínio científico as leis que regem o real. A ciência segundo Comte é o estágio mais avançado da evolução da humanidade.⁴⁵

Doravante, vários autores defenderão a cientificidade da pedagogia.⁴⁶ Assim, a superação da pedagogia tradicional somente será efetivada pelo viés da fundamentação científica da nova pedagogia. Isto implica que ela deverá passar pelos estágios da observação e da experimentação como se verá mais adiante.

Por hora, cumpre constatar que o século XIX foi marcado por uma literatura impactante na formação do espírito científico contemporâneo. Dois exemplos são importantes: na biologia, a obra de Darwin, *Da origem das espécies* (1859) onde os seres vivos são vistos como produtos de mecanismos da seleção natural. Por sua vez, a obra de Claude Bernard, *Introdução ao estudo da medicina experimental* publicada em 1865, na qual o autor define as normas de observação para a realização de uma medicina experimental. Em outras palavras, é instituída uma análise científica e natural do homem, tido por animal como todos os outros e não como um ser à parte. Nesse caso, o ente humano é concebido ideologicamente como um fenômeno natural, cujo estudo será da competência das ciências da natureza e dos seus métodos.

Com efeito, a ciência humana que aplicará os métodos e os procedimentos será a psicologia. De acordo com Tardif:

[...] é o desenvolvimento da psicologia experimental, em fins do século XIX, que fornece à educação a sua primeira base científica. A psicologia experimental se inspira em trabalhos de psicofísica experimental dedicados à percepção, à sensação e ao influxo nervoso, realizados por Weber, Helmholtz, Fechner e Wundt, entre outros. Todos esses trabalhos tem por fim estabelecer uma correlação entre os

⁴⁵ Ibid., p. 187.

⁴⁶ Neste aspecto, Binet, um dos expoentes da psicologia moderna que mais influenciou a pedagogia, defendia que ela deveria pautar-se por meio do método experimental. Na mesma linha de pensamento, Claparède declarou que era preciso demolir todo o edifício da pedagogia tradicional, e reconstruir, em seu lugar uma pedagogia experimental. Em síntese: é próprio da modernidade a contestação da tradição e de seus valores educacionais e concomitantemente o estabelecimento de uma nova perspectiva para a pedagogia a qual deve corresponder a um conjunto de saberes positivos e a um saber-fazer pedagógico que seja advindo de verificações cientificamente válidas. A ciência deverá iluminar a práxis pedagógica como sua única esperança na “construção” de um homem que verdadeiramente atingiu a maioria da razão. É sob essa égide que aparecerão todas as novas pedagogias e não apenas a pedagogia nova. Diga-se de passagem, que exemplos não faltarão tais como as pedagogias de Montessori, Declore, Itard e Séguim. In: GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** p. 189.

processos psicológicos e mecanismos físicos, corporais, materiais, neurológicos ou outros.⁴⁷

Concomitantemente, no final do século XIX, formou-se a pedagogia experimental, assim denominada devido ao seu paralelismo com a psicologia experimental que tinha por finalidade atingir aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educacional. Seu desenvolvimento se consolidou no século XX, de modo particular, nos últimos anos da década de 1930. Cambi salienta que até o final do século XIX estamos na fase pré-científica da pedagogia experimental, fase marcada pelo discurso de vários autores sobre a necessidade de fazer experimentações, mas que permanecem sob a influência dos aspectos filosóficos e históricos das ciências do espírito, da *geisteswissenschaft*.⁴⁸

Essas experimentações serão realizadas por meio de testes psicológicos de aprendizagem e seus instrumentos. Nas palavras de Plaisance e Vergnaud:

É impossível falar em psicologia da educação sem lembrar os testes, pois eles ocuparam lugar importante no trabalho dos psicólogos profissionais e boa parte dos trabalhos de pesquisa da primeira metade do século XX consistiu em elaborar provas tão confiáveis quanto possível para medir as aptidões das crianças, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, seu temperamento.⁴⁹

Os testes psicológicos, juntamente com seus instrumentos, definem o conjunto de modelos quantitativos que servirão de base para uma descrição e classificação das crianças:

Eles fornecerão mais tarde à pedagogia uma base científica e técnica. No espaço de vinte anos, vê-se constituir [...] trabalhos de Watson (1913), de Guthrie (1921) e de B.F Skinner (1930), uma ciência da aprendizagem com fundamento experimental, acompanhada de uma técnica de modificação de comportamento, capaz de servir de base para uma pedagogia “científica” aplicável à crianças normais ou com dificuldades de aprendizagem.⁵⁰

António Nóvoa relata que o momento da pedagogia experimental foi preparado pela *Pedologia*⁵¹ por intermédio de alguns autores como: o pedagogo e psicólogo Alfred Binet (1857-1911), em Paris, com a invenção do primeiro teste de inteligência; o neurologista e

⁴⁷ TARDIF, Maurice. O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX. In: **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. p.360.

⁴⁸ CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. p.500.

⁴⁹ PLAISANCE, Eric; VERGNAUD, Gerard. **As ciências da educação**. p.63.

⁵⁰ TARDIF, Maurice. O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX. In: **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. p.361.

⁵¹ De acordo com Nicola Abbagnano, a *pedologia* é uma “Ciência exata da educação, em oposição à pedagogia, que seria a arte empírica da educação. Pelo menos foi o significado dado a esse termo por aqueles que o introduziram: o alemão O. Chrisman (*Paidologie*. 1894) e o francês E. Blum (Cf. seus artigos em *Revuephilosophique*, maio 1897, novembro 1898). Seu pressuposto deveria ser a psicologia experimental, da qual seriam extraídos os instrumentos educacionais relativos às várias idades do homem. Esse conceito não desapareceu; ao contrário, fundamenta boa parte da psicologia contemporânea, mas o termo Pedologia, depois de breve aceitação, foi abandonado”. Cf. ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. p.748-749.

psicólogo do desenvolvimento infantil Édouard Claparède (1873-1940), em Genebra; e o pedagogo experimental Raymond Buyse (1889-1974), em Bruxelas.⁵²

No auge da modernidade, após a autonomia das ciências particulares em relação à filosofia, a pedagogia se transformou em ciência da educação. Ela se tornou um “lugar comum” dos cientistas, particularmente, da área de humanas.⁵³ Mas será de um modo explícito um domínio da psicologia.

Para Gauthier, Charbonnel constata que desde 1880 cresceu na França um movimento de intelectuais que visou transformar a pedagogia em ciência da educação: “Nasce uma disciplina, intelectual e institucionalmente, a Ciência da Educação. Pela primeira vez na França, na Sorbonne, em Lyon, em Bordeaux, homens sobem às cátedras das faculdades para ministrar cursos de pedagogia”.⁵⁴ Ora, alguns desses autores são F. Buisson e H. Marion, que em uma publicação do *Dicionário de pedagogia e de instrução primária* definem a pedagogia como uma ciência da educação e ao mesmo tempo norteadora das atividades docentes.

Como se pode observar, a perspectiva científica da pedagogia é defendida pela pedagogia nova e definida pela psicologia. O problema é que a psicologia se baseará segundo o modelo das ciências naturais. Ou seja, a psicologia se torna uma ciência, aplicada, ancorada na biologia. Tardif explica como isso se efetiva da mesma forma como a medicina: “[...] A medicina não representa verdadeiramente uma ciência, pois o seu objetivo primeiro não é conhecer, mas agir, isto é curar [...]”.⁵⁵

Correia constata que, na medida em que a psicologia se afirma como ciência aplicada, seguindo o raciocínio que faz da medicina uma ciência aplicada da fisiologia, ela incorre no silogismo elaborado por Charbonnel: “se a psicologia é uma ciência e se a pedagogia não é mais que uma psicologia aplicada, então a pedagogia também é uma ciência”.⁵⁶ A ciência aplicada fornece aos seus executores regras práticas de ações gerais para que eles as adaptem a situações concretas.

⁵² NÓVOA, Antonio. As ciências da educação e os processos de mudança. In: **Pedagogia: ciência da Educação?** p. 76.

⁵³ É o que relata Franco: “a partir do empirismo profissional surge a necessidade de experiências, experimentos, fazer ciência. [...] os pedagogos não foram formados, para as pesquisas. Surge a necessidade de buscar auxílio com os profissionais que sabem pesquisar, no sentido de fazerem experimentos: os sociólogos, os psicólogos. [...] a partir de então, o fazer pedagógico vai perdendo o sentido de criação, vai se limitando, empobrecendo, mudando o perfil dos professores, de criadores da prática, passam a ser aplicadores de descobertas outrem, sem perceberem sentido ou significado no que fazem”. Cf. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. p.29.

⁵⁴ Apud GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. p. 188.

⁵⁵ *Ibid.*, p.362.

⁵⁶ Apud CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica da educação**. p.25

A psicologia vai pois como uma ciência fundamental, interpretando o papel da biologia para a medicina. A psicopedagogia será então a ciência aplicada, isto é, a medicina erudita apreendida na universidade e aplicada nas classes. Enfim, os docentes serão peritos que utilizarão seus conhecimentos pedagógicos nas situações concretas, aplicando aos casos singulares as leis gerais da psicologia e da psicopedagogia.⁵⁷

Há uma hierarquia entre as ciências fundamentais e as aplicadas. Nessa perspectiva, em relação à biologia, a psicologia é aplicada porque utiliza seus modelos interpretativos. Por sua vez, a psicologia se torna uma ciência fundamental em relação à psicopedagogia. Nesse caso, a psicopedagogia será um estudo das aplicações das teorias da aprendizagem ao ensino. Em referência a concretude em que age o docente, no ensino em sala de aula, ele aplicará as técnicas das teorias de aprendizagem em casos particulares. Mas, o acesso a essas teorias das práticas pedagógicas será efetivado nas faculdades de educação, em particular, nos cursos de licenciaturas.

Para Tardif, o objetivo da ciência da educação é fornecer ao docente, teorias de aprendizagem por meio das quais o ensino será concebido, planejado e possível. Com o respaldo da ciência se pode responder às seguintes indagações: *como as crianças se desenvolvem? De que forma elas aprendem?* Mas, essas e outras questões, somente, poderão ser respondidas na medida em que a ciência da educação observa as crianças por meio de seus experimentos. Assim, por intermédio da psicologia, o ensino se torna rigorosamente científico, nesse caso, o docente terá que respeitar o desenvolvimento da criança, suas fases, para ensinar de acordo com as condições de sua aprendizagem. Tardif mostra que essa ideia é semelhante a de Rousseau,

que queria que os mestres conhecessem seus alunos e agissem em função desse conhecimento, respeitando assim a sua natureza. Mas a visão científica vai muito mais longe [...] o ensino é concebido aqui como uma espécie de ciência aplicada ou técnica científica baseada na psicologia da aprendizagem.⁵⁸

No entanto, no século XX foram produzidas várias psicologias. Suas correntes se firmam ou são provenientes dos conceitos da filosofia, das ciências naturais e humanas e das ideologias sociais. Isso resulta em uma multiplicidade de psicologias em busca de sua própria legitimação como ciência verdadeira, sendo capaz de refutar todas as outras. Assim, não existe, em psicologia, homogeneidade. Dentre as mais importantes do século passado estão: a psicanálise de Freud, o behaviorismo de Watson e Skinner, a Gestalt formulada por Wertheimer (1880-1943), Köhler (1887-1967) e Koffka (1886-1940), a psicologia genética de

⁵⁷ GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. p.362.

⁵⁸ Ibid., p.363.

Piaget, a psicologia humanista ou personalista de Rogers, a psicologia fenomenológica de Merleau-Ponty.

Com efeito, existem três psicologias que mais influenciaram o campo da educação:

[...] três delas são habitualmente consideradas como “mais científicas”, esse termo fazendo alusão aos princípios e aos métodos em uso nas ciências naturais: a psicologia do comportamento, o construtivismo, que compreende as abordagens inspiradas em Piaget e Vygotsky, e a psicologia cognitiva anglo-saxônica, baseada em modelos de tratamento de informação. Além disso, são essas três psicologias que certamente exerceram mais influência na educação, com a psicologia humanista.⁵⁹

A prática pedagógica dos docentes que lecionam a disciplina ciência da educação e psicologia da educação é fundamentada nas teorias dos autores supracitados. Eles são estudados porque essas concepções foram “incorporadas aos programas de formação de professores”.⁶⁰

No artigo *A psicologia de 1850 a 1950*, Foucault descreve, a partir da sua análise histórico-crítica, sobre a realidade do último século da psicologia mostrando a sua relação efetiva com a práxis. A psicologia se voltou para o domínio social em uma decisão pragmática para responder às demandas solicitadas inclusive pelo mundo industrial do trabalho humano. Nas palavras de Foucault:

No decorrer desses últimos cem anos que a psicologia instaurou relações novas com a prática: **educação**, medicina mental, organização de grupos. Ela se apresentou como seu fundamento racional e científico; **a psicologia genética se constituiu como o quadro de toda pedagogia possível** e a psicopatologia se ofereceu como reflexão sobre a prática psiquiátrica. Inversamente, a psicologia se colocou como questão aos problemas suscitados por essas práticas: **problema do sucesso e do fracasso escolar**, problema da inserção do doente na sociedade, problema da adaptação do homem à sua profissão. Através desse laço apertado e constante com a prática, através dessa reciprocidade de suas trocas, a psicologia se torna semelhante a todas as ciências da natureza.⁶¹

Por que a psicologia genética se constituiu como o quadro de toda pedagogia possível? Por causa da normalização. Isto porque se, em *As Palavras e as Coisas*, é constatada a instauração do polo clínico da psicologia no campo das Ciências Humanas, em *Vigiar e Punir*, a psicologia aparece como uma “ciência” normativa porque tem que curar os doentes e corrigir aqueles que são considerados como anormais. Assim, a pedagogia apoiada

⁵⁹ Ibid., p.365.

⁶⁰ Ibid., p.365. Os asteriscos apresentados em alguns momentos da dissertação demarcam uma *análise* de pontos relevantes da *descrição* precedente.

⁶¹ FOUCAULT, Michel. *A Psicologia de 1850 a 1950*. In: **Ditos e escritos I**. p.134. (grifo nosso).

na psicologia é uma terapêutica porque diagnostica o homem tratando dos seus entraves educacionais como discente e, concomitantemente, corrigindo o seu corpo.

Para responder a esta questão é preciso observar que para Foucault a pedagogia deriva modernamente da psicologia que foi suscitada pelos problemas de ordem prática na escola. Assim, frente aos maus êxitos dos alunos e os obstáculos encontrados pelos professores na pedagogia tradicional, a psicologia moderna oferece o seu fundamento racional como suporte teórico para análise das práticas de ensino e de aprendizagem. Esta situação implicou em uma mudança paradigmática na escola, pois, doravante, será espaço de experiências para o desenvolvimento das teorias psicológicas de aprendizagem que vão estudar o fraco rendimento dos alunos e as imperfeições da aprendizagem profissional.

A psicologia genética é uma dessas psicologias que de um modo estrito se inspirou no darwinismo. Como resultado, oferece embasamento para uma *pedagogia evolucionista*, e mais tarde, com Piaget, virá o nascimento de uma *pedagogia do desenvolvimento infantil* que dividirá em quatro estágios os desenvolvimentos mentais das crianças (sensório-motora, intuitiva, operatório concreta e hipotético dedutiva). Ora, para ser científica, a pedagogia deve girar em torno desses princípios psicológicos. Contudo, ela deverá integrá-los igualmente para poder utilizar cada um deles de uma forma produtiva e eficiente. É nesse sentido que a psicologia genética tornou-se um quadro para toda pedagogia possível.

Apesar de não aparecer muitas vezes nos seus textos, em Foucault, a palavra *quadro* é significativa. Em *As palavras e as coisas*, por exemplo, o *quadro* representa a própria episteme que pode ser clássica ou moderna. No geral, a passagem de uma época a outra se constitui pela quebra do quadro existente (clássico) para dar lugar a uma nova formação de saberes (moderno). A psicologia genética oferece *o quadro* para o desenvolvimento de qualquer pedagogia porque pertence a um novo quadro, ou melhor, a um triedo como se verá mais adiante. Assim, a pedagogia tornou-se um domínio da psicologia. Talvez por isso, em uma entrevista de 1965, Foucault afirme que “toda psicologia é uma pedagogia, toda decifração é uma terapêutica, não se pode saber sem transformar”.⁶²

Silva confirma que as pedagogias psi dominam hodiernamente tanto a teoria como a prática educacional. Um verdadeiro fenômeno mundial, pois as reformas educacionais e curriculares adotaram como orientação geral o construtivismo psicológico ou pedagógico, sob suas várias nomenclaturas e formas. Em diversos países, o professorado é atualizado na

⁶² FOUCAULT, Michel. Filosofia e Psicologia. In: **Ditos e escritos I**. p.227.

perspectiva das teorias educacionais piagetianas e pós-piagetianas. O que evoca uma transformação não apenas na prática docente mais no próprio professor, tal como Silva afirma: “o ‘novo’ professor [...] das reestruturações docentes é, decididamente, uma criatura psi. Programas inteiros de formação e treinamento docente utilizam uma variedade de técnicas de inspiração psicológica para ‘reorientar’ o professorado”.⁶³ Nesse caso, são realizadas as conhecidas técnicas de sensibilização grupal, iniciação ao construtivismo e pedagogias lacano-piagetianas visando uma modificação do eu.

Portanto, a psicologia tem um lugar na pedagogia como ciência da educação, no mundo moderno, por sua preocupação com os eixos educativos do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a seguir, almeja-se saber qual o lugar da psicologia na vida e na obra de Michel Foucault.

1.2 O interesse de Foucault pela psicologia

O contexto cultural e o exercício profissional de Foucault, em meados do século XX, não ocultam a inclinação do filósofo por uma ciência do espírito, a psicologia. Não é sem importância que dedicará boa parte de seus primeiros trabalhos a essa ciência humana. A listagem de obras que marcam esse período demonstra a presença, determinante, da temática da psicologia em seus escritos. Segundo Eribon, nos arquivos da Universidade de Lili que datam, provavelmente, dos anos 1952/53, há uma lista que revela a sua produção acadêmica em que sobressaem as seguintes obras: *Doença mental e personalidade* (reeditada em 1962 com modificação no corpo do texto e no título que passou a ser chamado *Doença mental e psicologia*), *Introduction, Elementos para uma história da psicologia, Psiquiatria e análise existencial* - obras que serão publicadas nos anos posteriores. Assim, em 1954 aparecerá o livro *Doença mental e personalidade* e a *Introduction a Sonho e existência de Binswanger*. O artigo sobre *história da psicologia*, somente, virá a público em 1957 com o título: *a Psicologia de 1850 a 1950*. A sua tese complementar *Psiquiatria e análise existencial* será defendida em 1961 como *História da Loucura*.⁶⁴

Por outro lado, gravitava em seu ambiente francês, as ideias de autores contemporâneos de grande influência nos saberes psicológicos da época: o médico psiquiatra francês Jaques

⁶³ SILVA, Tomás Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neo-liberais. In: **Liberdades Reguladas: a pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu**. p. 7.

⁶⁴ ERIBON, Didier. **Michel Foucault, 1926-1984**. p.76.

Lacan (1901-1981) com a psicanálise; o filósofo Jean Paul Sartre (1905-1980) com a psicanálise existencial; o filósofo Merleau-Ponty com a fenomenologia da percepção. É importante apontar que esse último pensador foi professor de Foucault e ensinava a disciplina de psicologia na Escola Normal (École Normale). De acordo com Motta, em 1947, Merleau Ponty foi encarregado de preparar os estudantes para o concurso de professores e por meio do seu curso sobre *A união do corpo e da alma em Malebranche* pôde influenciar o primeiro projeto de tese de Foucault que versava sobre *O nascimento da psicologia com os pós-cartesianos*. Isso demonstra que o autor não se encontrava distante do pensamento filosófico contemporâneo seja sobre a psicologia ou para a sua grande área, as ciências humanas. Isto porque tão logo Merleau-Ponty foi eleito, em 1949, para o cargo de professor de psicologia na Sorbone, ministrou o curso sobre *Ciências do homem e fenomenologia* frequentado por Foucault.⁶⁵

Nesse contexto, não causa estranheza que em *Foucault e seus contemporâneos*, Eribon aborde a relação profissional de Foucault com esse saber. Para o biógrafo, o filósofo iniciou sua dedicação ao saber psicológico na década de 1940, perpassando toda uma ocupação até meados da década de 1950. Como se pode observar, há toda uma orientação profissional no jovem Foucault, de maneira que em 1949 ele conclui uma licenciatura em psicologia e no mesmo ano se especializa em psicologia experimental. Já em 1952, obterá pelo Instituto de Psicologia de Paris, um diploma de psicopatologia.⁶⁶

As suas atividades docentes e de pesquisa prosseguem ao longo da década de 1950. Em 1952 será assistente em psicologia pela Universidade de Lille. A especialização em psicologia experimental servirá de referência para que ele assuma o ensino de psicologia na Universidade de Clermont-Fernand. De acordo com Eribon, Foucault estava de tal modo, interessado na psicologia, que, a seu ver, o autor de *História da Loucura* entrou em contato com uma vasta bibliografia psicológica, em vários idiomas, em particular o inglês e o alemão.⁶⁷

Esses dados biográficos acima descritos não apenas elucidam a pertinência dos saberes *psi* em sua vida pessoal⁶⁸, mas todo um interesse e engajamento do autor no pólo psicológico

⁶⁵ MOTTA, Manoel Barros da. Cronologia. In: **Ditos e escritos I**. p. 4.

⁶⁶ ERIBON, Didier. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. p. 139.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 139.

⁶⁸ *Ibid.*, p.43. Nesse sentido, Eribon recorda uma declaração realizada por Foucault em 1981: “Toda vez que tentei fazer um trabalho teórico foi a partir de elementos da minha própria experiência: sempre em relação com processos que via se desenrolarem a minha volta. Porque eu julgava reconhecer fendas, abalos surdos,

que será refletido em suas obras que versam, diretamente, sobre questões relativas a esses saberes, seus limites e suas possibilidades.

Para Ferreira, de todos os saberes que envolvem o pólo psicológico, a psicologia gozará de uma avaliação mais crítica da parte do filósofo. Um exemplo disso é que na década de 1950 se vê um Foucault, psicólogo, tentando delinear a positividade desse saber. Historicamente, a psicologia contemporânea nasce na passagem do século XIX para o século XX nos laboratórios do médico e filósofo alemão Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) e de William James (1842-1910), médico e filósofo estadunidense. É a demarcação científica moderna que diferirá dois momentos, relevantes, para a história da psicologia: em um primeiro momento, ela seria pré-científica, período seminal no qual há o predomínio de um saber sem pretensões universalistas, unitárias e objetivistas. Por sua vez, no segundo momento, passaria a ser estritamente científica quando se disciplina e se passa a um paradigma racionalista, assumindo as premissas de uma ciência moderna em seus caracteres objetivos.⁶⁹

Contudo, para Filho, os historiadores de psicologia apontam para conceitos que são caros à psicologia tradicional nesse período, sobretudo, as relações entre *alma* e *corpo*; *mortalidade* e *imortalidade*; a concepção de *natureza humana* e seu problema moral que dela deriva: se é *boa* ou *má*; o problema do *primado da razão*; a *mente* e suas características; a *subjetividade* versus a *objetividade*; o *estatuto do indivíduo*; e, suas potencialidades de reflexão, liberdade e autonomia. O problema é que tais conceitos e correlações, por vezes difíceis de estarem em um mesmo nível e em uma mesma perspectiva, “não oferecem a densidade, a opacidade e concretude de um objeto científico”.⁷⁰

No século XIX ainda não existem as especificidades das práticas e das técnicas psicológicas que somente aparecerão no século XX. No transcorrer do século XX a psicologia se multiplica em várias formas ou correntes de modo que, atualmente, é mais sensato denominá-la no plural, visto que, o que existe realmente, são psicologias e não uma que seja hegemônica. Cada uma delas são suas próprias concorrentes, o que fomentou a crítica do estatuto científico do campo psicológico. Como não há unidade de campo, objeto e métodos, ocorre a falta de um consenso que conduz a um modelo sem o qual se evoca a falta de

disfunções nas coisas que via, nas instituições às quais estava ligado, em minhas relações com os outros, foi que empreendi tal trabalho – um fragmento de autobiografia”.

⁶⁹ FERREIRA, Arthur Arruda L. A psicanálise e a psicologia nos ditos e escritos de Michel Foucault. In: **Foucault e a psicologia**. p. 33.

⁷⁰ FILHO, Kleber P. Para uma arqueologia da psicologia. In: **Foucault e a psicologia**. p. 82.

fundamentos sólidos para a afirmação de verdades científicas, o que será alvo das análises de Foucault, sobretudo nos escritos que antecedem a sua arqueologia.

1.3 A psicologia na fase pré-arqueológica

De um modo geral, o filósofo não propõe um novo modelo à ciência do comportamento humano nem tampouco instaura uma nova corrente psicológica. O que se evidencia a partir de uma leitura condizente com suas obras é uma crítica moderna dos saberes *psi*⁷¹ e, ao mesmo tempo, uma denúncia do modo como as psicologias se apresentam na contemporaneidade. A psicologia se encontra sob a análise crítica de Foucault, em uma discussão sobre o contexto das mudanças teóricas e metodológicas ao longo da história, nas suas formas multifacetadas e na sua imprecisão na tentativa de ser legitimada como uma ciência.

Antes de seus escritos arqueológicos, que datam da década de 1960, o jovem Foucault dedicou alguns opúsculos, não sem relevância, à psicologia. Nesse sentido, são destacadas as seguintes obras: os artigos *A pesquisa científica e a psicologia*, *A psicologia de 1850 a 1950*; e o livro *Doença mental e personalidade*. Discorre-se abaixo sobre cada uma delas, de um modo geral, pondo em relevo os conflitos, desafios e imprecisões da psicologia.

Na década de 1950, Foucault é um psicólogo de formação preocupado em delinear a positividade do saber no qual exerce funções. As suas críticas, por mais ácidas que sejam ao conhecimento psicológico, partem das análises pré-arqueológicas de um autor que estava ciente das condições de possibilidades históricas desse saber, da complexidade de sua pesquisa e das dificuldades com a sua práxis, dos conflitos científicos com outros campos de conhecimento e da problemática relação sócio-econômica que envolvia esse saber.

Em *A pesquisa científica e a psicologia*, Foucault descreve a situação não apenas das pesquisas em psicologia na França, mas da sua complexa existência enquanto saber histórico. Nessa ocasião, o filósofo se depara com um primeiro problema: “Um dos *a priori* históricos da psicologia, em sua forma atual, é essa possibilidade de ser, sob modo de exclusão, científica ou não”.⁷² Na encruzilhada de uma escolha, a psicologia deveria decidir entre uma coisa e outra. Contudo, essa questão não se realiza no interior de uma ciência moderna

⁷¹ Prezamos aqui pelo critério de exposição temático o que implica no discorrer sobre a psicologia como fundamento moderno da pedagogia a partir das obras de Foucault. Assim, não será abordada a análise de Foucault sobre a psiquiatria e a psicanálise.

⁷² FOUCAULT, Michel. **A pesquisa científica e a psicologia**. Disponível em: www.filoesco.unb.br/foucault. Acesso em: 8 de dez de 2010. p.2.

consolidada como é o caso da Física ou da Química, o que pode evocar certo relativismo no caso da psicologia porque ela pode ser considerada *verdadeira* ou *falsa*.

Uma ciência não escolhe fazer pesquisa científica ou não. A pesquisa fundamentada, racionalmente, é uma condição *sine qua non* para o seu próprio desenvolvimento; é por meio dela que se demonstram as descobertas na atualidade, pois “não é a ciência que toma corpo na pesquisa, mas é a pesquisa que, de entrada, opta, ou não, pela ciência”.⁷³ Nesse caso, a condição para que a psicologia seja vista como científica será a produção de pesquisas na área com fundamentação consistente. Todavia, Foucault apresenta um problema:

Passemos ao limite: em psicologia, a pesquisa não é científica de pleno direito ou, mais exatamente, suas formas concretas não se articulam elas mesmas sobre o horizonte de uma ciência, que se determinaria em seu próprio movimento como pesquisa; mas é a pesquisa que recusa ou escolhe, de plena vontade, um propósito científico e situa a si mesma sob a constelação da objetividade.⁷⁴

Para ser científica, a psicologia, necessariamente, deverá preencher os requisitos de uma ciência no sentido moderno do termo, ou seja, necessitará, entre outros caracteres, ter as dimensões que se impõem a qualquer ciência: objetividade, positividade, sistematização e universalidade. A psicologia deve não apenas ser criticada sobre o estatuto de sua cientificidade, mas tem a obrigação de responder sobre a escolha de sua racionalidade e os modelos científicos por meio dos quais tenta erguer-se como ciência. Por isso, não é coerente, nem tampouco convincente, utilizar os jargões falaciosos da época que a defendiam pelo argumento da “ciência nova” ou em consolidação.⁷⁵

A psicologia parece ter estacionado no tempo histórico, sem perceber o acontecimento que transformou o modo de fazer ciência, no sentido contemporâneo do termo. Nas palavras de Foucault:

O conhecimento cessou de se desdobrar no único elemento do saber para se tornar pesquisa; [...] A ciência não é mais um caminho de acesso ao enigma do mundo, mas o devir de um mundo que não faz mais agora senão uma só e mesma coisa com a técnica realizada. Cessando de ser apenas saber para tornar-se pesquisa, a ciência desaparece como memória para tornar-se história; ela não é mais um pensamento,

⁷³ Ibid., p.3.

⁷⁴ Ibid., p.2-3.

⁷⁵ Sobre esse aspecto Foucault declara o seguinte: “Não se pode mais atribuir à cronologia as razões do imortal infantilismo de uma psicologia que é apenas menos velha do que a química ou a embriologia. A história das ciências a proíbe de desculpar sua idade mental com base em sua idade real. Vejo bem que a indulgência senil dos psicólogos em estado de infância se compraz e consente que a juventude se passe. Mas eis que o tempo de sua juventude passou sem que a juventude jamais tenha passado. A desgraça da psicologia não consiste nessa juventude, mas no fato dela jamais ter encontrado o estilo ou o rosto da sua juventude. Suas preocupações são seculares, mas sua consciência é cada dia mais infantil; ela não é jovem senão de uma juventude sem manhã. É por isso que o aparecimento da pesquisa no domínio da psicologia não figura somente uma crise de maturidade”. Ibid., p.17-18.

mas uma prática; não mais um ciclo fechado de conhecimentos, mas, para o conhecimento, um caminho que se abre lá mesmo onde ele se fecha.⁷⁶

O autor demonstra, a partir de uma contextualização histórica, que a psicologia seguiu, desde 1900, duas correntes ligadas à filosofia: o positivismo e o naturalismo. Doravante, surgem múltiplas formas de psicologia: a primeira delas é a *psicologia experimental* produzida em laboratórios de análises psíquicas por Binet e seus discípulos. Em segundo lugar, Foucault cita a *psicologia infantil* desenvolvida por Henri Wallon (1879-1962) e Henri Piéron (1881-1964). Esta última responsável por uma maior expressão da psicologia em meios educacionais, pois visava o desenvolvimento escolar das crianças a partir de uma psicologia que estuda os elementos e os processos cognitivos no âmbito pedagógico. Em terceiro lugar, Foucault aborda a *psicologia clínica* que servia de orientação a crianças e adultos, funcionando por meio de instituições psicopatológicas e laboratórios de psicologia industrial.

Qual seria o espírito da progressiva fundação das instituições psicológicas? Foucault revela que cada uma das formas de psicologia recebeu seu estatuto oficial pelo apoio efetivo e político das universidades da época e de ministérios diferentes da França. Daí se retira um “jogo” de causa e efeito, porque de acordo com a necessidade prática emergia, por extensão, um novo tipo de psicologia. Ela ganhou espaços e domínios de atuação na saúde pública, na educação nacional e no trabalho na atribuição de selecionar pessoas, segundo suas aptidões e competências. Apesar desse reconhecimento, um único grupo permaneceu à margem da política acadêmica – a Sociedade Francesa de Psicanálise. Contudo, Foucault reconhece a fundamentação da psicanálise como propulsora de uma nova configuração na psicologia moderna porque foi ela que ofereceu as primeiras ideias experimentais em termos de definições e temáticas. Nas palavras do filósofo:

Com efeito, de uma maneira assaz paradoxal, a psicanálise só pode se exercer na França por médicos, mas não há um único ensinamento de psicanálise dado na faculdade de medicina; os únicos membros da Sociedade de psicanálise que são titulares de uma cadeira ensinam como professores de psicologia nas faculdades de letras: o que conserva os psicanalistas e seu grupo numa independência total no recrutamento, nos procedimentos de formação e no espírito que eles dão à pesquisa psicanalítica. Quando se considera a importância dos conceitos, o número de temas, a diversidade de idéias experimentais que a psicanálise doou à psicologia desde meio século, não é paradoxal vê-la realizar-se à margem de uma ciência à qual ela deu vida e significação? Mas essa autonomia da psicanálise não está senão numa contradição aparente com as formas oficiais da pesquisa psicológica.⁷⁷

⁷⁶ Ibid., p.18.

⁷⁷ Ibid., p.5

Foucault denuncia as contradições na formação psicológica dos estudantes e critica a incoerência no currículo do curso de psicologia francesa, pondo em xeque a didática de seu ensino tradicional:

Não se pode esquecer que na França a pesquisa nasceu à margem da psicologia oficial e, se é verdade que agora, na complexidade das estruturas, não se chega mais a fazer a divisão entre o ensinamento oficial, a pesquisa e a aplicação prática; se é verdadeiro que em um organismo como o Instituto de Psicologia se superpõem um ensinamento teórico, um laboratório de pesquisa e uma formação prática, não resta aí menos que a pesquisa científica em psicologia se apresentou a si mesma na origem como protesto contra a ciência oficial e como máquina de guerra contra o ensinamento tradicional. A situação marginal da psicanálise não representa senão um vestígio, ou antes, o signo sempre vivo dessa origem polêmica da pesquisa no domínio da psicologia.⁷⁸

A pesquisa no domínio da psicologia não gozava de prestígio, ao lado das outras ciências constituídas, inclusive da ciência oficial que a observava sob suspeita, sobretudo, por tomar, por empréstimo, categorias que não lhe pertenciam. A pesquisa em psicologia foi vista, nesse sentido, como uma “heresia da ciência”.⁷⁹ Em resumo, para Foucault, é possível enumerar os problemas da psicologia como conflitos com o seu ensino no que tange à exigência de objetividade, com as outras ciências estabelecidas e “puras”, e por fim, pelo seu nascimento “herético” em relação à cientificidade.

No artigo *A Psicologia de 1850 a 1950*, Foucault retoma a temática da cientificidade da psicologia levantando questões relevantes sobre o seu estatuto epistêmico. Foi devido a herança intelectual do iluminismo que a psicologia foi capaz tanto de erguer-se quanto de mover-se nos últimos cem anos da história que antecede seu opúsculo. Esse legado iluminista diz respeito à concepção de que é possível encontrar no homem leis idênticas às que regem o sistema da natureza. Desse modo, a psicologia se assentou em dois postulados filosóficos: de um lado, que a verdade do homem se consuma em seu ser natural; e de outro, que o método do saber científico deve ser determinado pela relação quantitativa provinda da matemática e expandido nas técnicas científicas de elaboração de hipóteses e verificação experimental.

Até meados do século XX, a psicologia aparece no cenário histórico de uma forma paradoxal entre o seu projeto de conhecer o homem, a partir de uma perspectiva naturalista e a adequação aos postulados de uma ciência objetiva. Nas palavras de Foucault:

Ela foi conduzida por uma preocupação de fidelidade objetiva em reconhecer na realidade humana outra coisa que não um setor da objetividade natural, e em utilizar

⁷⁸ Ibid., p.5.

⁷⁹ Foucault constata esses empréstimos indevidos possuem um risco para a psicologia: “[...] toda a história da biologia manifestou esse fato e o exaltou até às formas religiosas do anátema. Mas a intenção polêmica da pesquisa em psicologia toma um som particular e carrega uma decisão muito mais grave para o sentido próprio de seu desenvolvimento”. Ibid., p.5.

para reconhecê-lo outros métodos diferentes daqueles de quem as ciências da natureza poderiam lhe dar modelo.⁸⁰

Entretanto, a história da psicologia, além dessa contradição, é demarcada por impasses na consecução do seu projeto científico. O primeiro deles é que, ao aderir ao modelo de uma ciência estabelecida, a psicologia se expôs ao risco iminente de não contar com seus conceitos de uma maneira sempiterna. Grosso modo, sabe-se que uma ciência tem a tarefa de superar suas teorias por meio de suas descobertas. Quando seus postulados tornam-se obsoletos, a comunidade científica institui um novo “paradigma”. Talvez, por isso, Foucault possa denunciar o limite da psicologia em não ser autônoma em relação às ciências naturais:

Mas o projeto de rigorosa exatidão que a levou, pouco a pouco, a abandonar seus postulados tornou-se vazio de sentido quando esses mesmos postulados desapareceram: a idéia de uma precisão objetiva e quase matemática no domínio das ciências humanas não é mais conveniente se o próprio homem não é mais da ordem da natureza. Portanto, é uma renovação total que a psicologia obrigou a si própria no curso de sua história; ao descobrir um novo *status* do homem, ela impôs, como ciência um novo estilo.⁸¹

A psicologia, em vista disso, teve que procurar um novo modelo ou inventá-lo para ser uma ciência a partir de si mesma. Mesmo cindida pelos interesses dos psicólogos ligados à economia ou a antigos princípios do método, como exemplo das *psicologias da conduta*; ou também os que não entenderam que um novo estilo na ciência sugere novas temáticas a serem analisadas, como foi o caso das *psicologias descritivas*. Para o autor, é uma questão de vida ou morte a renovação da psicologia na contemporaneidade. Ela é uma tarefa que está incompleta e deve ser preenchida, permanecendo na ordem do dia.

Ora, essa “ordem” do dia quer dizer que a psicologia está ainda por fazer-se uma ciência rigorosa com modelos, métodos e conceitos próprios. Em outros termos, as ciências naturais já respondem pela ordem prática aos fracassos temporários e às limitações provisórias do exercício. Por sua vez, a psicologia, emerge na prática do homem e nela encontra toda a sua contradição – *as falhas humanas*. É no momento em que ocorrem os erros de ordem prática que a psicologia é acionada a manifestar seu juízo, a oferecer o contributo de sua intervenção. Exemplo disso é que surgem, no século passado, várias abordagens psíquicas para abarcar realidades bem distintas: a *psicologia do desenvolvimento* como uma cogitação dos fenômenos de inadaptação do homem ao mundo social; as *psicologias da memória*, da consciência, do sentimento, do esquecimento, do inconsciente, das perturbações afetivas e dos problemas de pensamento.

⁸⁰ FOUCAULT, Michel. A Psicologia de 1850 a 1950. In: **Ditos e escritos I**. p.133.

⁸¹ *Ibid.*, p.134.

A conclusão de Foucault é que a psicologia contemporânea é uma reflexão das contradições do homem com ele mesmo; e sua análise sobre esse mesmo homem no que ele tem de *indivíduo* repousa sobre seus conceitos fundamentais que se apresentam desde a sua origem como *o anormal, o patológico e o conflituoso*. Contudo, a psicologia se transformou, invertendo sua análise. Na atualidade ela é uma análise mais preocupada com o normal na sociedade, com a adaptação do indivíduo em seu seio, do homem organizado e produtivo.

Para abordar o problema das contradições da psicologia na contemporaneidade, Foucault questionará:

[...] em que medida ela consegue dominar as suas contradições, que a fizeram nascer, através desse abandono da objetividade naturalista, que parece ser sua outra característica maior. A essa pergunta a própria história da psicologia deve responder.⁸²

A história, enquanto demonstração das contradições é a possibilidade da psicologia aprender sobre si mesma a partir de suas mudanças. O filósofo prossegue fazendo um levantamento histórico da psicologia elucidando quais seriam os princípios que a nortearam entre os anos de 1850 a 1950. De acordo com Menezes, essa é a pedra de toque de toda a reflexão de Foucault em 1957.⁸³ Nesse sentido, três aspectos são relevantes na trajetória histórica da psicologia: o preconceito contra a natureza; a descoberta do sentido; e o fundamento das significações objetivas.

Em relação às raízes do preconceito contra a natureza, o filósofo constata que as psicologias do fim do século XIX, apesar de distintas, são possuidoras de um ponto comum ao tomar por empréstimos das ciências da natureza seu modo de objetividade e por adotar seus métodos em sua estrutura de análise. Foucault enumera três modelos que são relevantes por sua predominância na teoria e na prática da psicologia nos últimos cem anos. São eles: *o modelo técnico-químico; o modelo orgânico e o modelo evolucionista*.

O *modelo técnico-químico* é apontado por Foucault como o denominador comum de todas as psicologias de associação elementar. Partindo desse modelo, os fenômenos do espírito e os fenômenos materiais requerem dois modos de pesquisa:

A primeira tenta, a partir dos fatos, ter acesso as leis mais gerais, segundo o princípio de universalização newtoniana; a segunda, tal como a análise química para os corpos compostos, reduz os fenômenos complexos em elementos simples. Assim,

⁸² Ibid., p.135.

⁸³ MENEZES, José Euclimar Xavier de. **A Psicanálise e a Psicologia sob o exame crítico do Primeiro Foucault**. p.105.

a psicologia terá por tarefa encontrar, nos fenômenos do pensamento mais abstrusos, os segmentos elementares que os compõe: [...] sensação [...] o sentimento [...].⁸⁴

Já no *modelo orgânico*, o psiquismo aparece como organismo com caracteres de espontaneidade e capacidade de adaptação. Para Menezes, em todas essas experiências, atribui-se à competência do espírito a capacidade em produzir “energia espiritual” como exemplo de produção de energia nos organismos. O processo psíquico é apresentado como uma metáfora da ocorrência fisiológica que determina a vida do organismo. Dessa forma, define-se o domínio da psicologia pela natureza orgânica do homem, porque é por meio dela que este revela seus instintos defensivo, ofensivo e nutritivo.⁸⁵

O *modelo evolucionista* não influenciou apenas a psicologia, mas todas as ciências do homem, porque provocou o abandono do modelo *newtoniano* pelo *darwiniano*. No caso estrito da psicologia os temas suscitados pelo evolucionismo permearam e definiram todo o horizonte da pesquisa psicológica na modernidade. Nas palavras de Foucault:

[...] O evolucionismo mostrou que a vida psicológica tinha uma orientação. Mas para desligar a psicologia do preconceito da natureza, restava ainda mostrar que essa orientação não era apenas força que desenvolve, mas significação que nasce.⁸⁶

No final do século XIX ocorreu a descoberta do sentido em variados modos. No entanto, esses referidos modos atingem um mesmo denominador comum, não mais fundamentados em hipóteses amplas dos modelos precedentes. A descoberta do sentido descarta as teorias gerais de explicação da natureza humana como um *microcosmos*. Uma parte da natureza para pôr em relevo o que realmente escapa da natureza e das suas determinações.

Tomar o homem não no nível desse denominador comum que o assimila a todo o ser vivente, mas no seu próprio nível, nas condutas nas quais se exprime, na consciência em que se reconhece, na história pessoal através da qual ele se constituiu.⁸⁷

De acordo com Foucault, não basta voltar-se para a natureza a fim de descobrir a essência psicológica do homem em uma analogia dedutiva entre o macro e o microcosmos. Igualmente, não é voltando o homem a si mesmo que se descobre o *homo psychologicus*, mas sim recorrendo à história, pois a história é quem tem lições para ensinar à psicologia. A partir dela, o filósofo descreve como se sucedeu a descoberta do sentido⁸⁸, destacando o papel da

⁸⁴ FOUCAULT, Michel. A Psicologia de 1850 a 1950. In: **Ditos e escritos I**. p.135-136.

⁸⁵ MENEZES, José Euclimar Xavier de. **A Psicanálise e a Psicologia sob o exame crítico do Primeiro Foucault**. p.108.

⁸⁶ FOUCAULT, Michel. A Psicologia de 1850 a 1950. In: **Ditos e escritos I**. p.138.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 139.

⁸⁸ Para Nali, foi por causa da descoberta do sentido, da significação em relação com o espírito humano, elemento característico e diferenciável à natureza que a psicologia foi obrigada a mudar seu rigor científico, isto é, não é

psicanálise com Freud, esboçando suas condições de possibilidade, relacionando o conteúdo das significações, imanentes à conduta, às vezes escondida na consciência e problematizando o conteúdo da psicologia na sua atualidade.⁸⁹

Mas, é em um livro publicado em 1954, intitulado *Doença mental e personalidade*, que Foucault defende a tese que a psicologia se conduza por uma análise científica que esteja mais ligada à mente que ao corpo. Na conjuntura histórica em que o autor situa a psicologia, havia duas concepções da medicina: uma mental e outra orgânica. Logo, duas possibilidades para a fundamentação racional do exercício da psicologia, cada uma com métodos próprios de aplicação e diversos critérios de cientificidade.

As implicações da especificidade da medicina mental conduziria a psicologia a trabalhar, a partir de noções diferenciáveis que iriam além dos problemas relativos às dicotomias: saúde *versus* doença e, por conseguinte, do normal ao patológico. Se a psicologia fosse direcionada a esse rumo teria que atender às exigências de elaboração e desenvolvimento de novas técnicas que fossem condizentes com uma medicina da mente. Nas palavras de Foucault:

Gostaríamos de mostrar [...] que a patologia mental exige métodos de análise diferentes dos da patologia orgânica, e que é somente por um artifício de linguagem que se pode emprestar o mesmo sentido as "doenças do corpo" e as "doenças do espírito". Uma patologia unitária que utilizasse os mesmos métodos e os conceitos nos domínios psicológico e fisiológico é, atualmente, da ordem do mito, mesmo que a unidade do corpo e do espírito seja da ordem da realidade.⁹⁰

Já na introdução dessa obra, o filósofo afirma que tem como objetivo “mostrar de que preliminares a medicina mental tem que estar consciente para encontrar um novo rigor”.⁹¹ Ora, o fundamento científico da patologia mental deve ser procurado na relação entre os três tipos de homens situados historicamente: “o homem e o homem louco e o homem verdadeiro”.⁹² Contrariamente à visão defendida pelo autor, a psicologia fez tentativas de enquadrar todas as doenças mentais, partindo de pressupostos da medicina orgânica,

cabível explicar ou descortinar que as leis naturais rejam o homem ou que lhe seja inerente. Então, o que cabe à psicologia é entender e interpretar as significações que são realizadas por ele. Cf. NALLI, Marcos. **Foucault e a Fenomenologia**. p.72.

⁸⁹ Em referência ao fundamento das significações objetivas Foucault delimita o estudo do domínio que recobre as regiões essenciais: 1) nos seus elementos e conjuntos; 2) na sua evolução e gênese; 3) Nas performances e aptidões; 4) Na sua expressão e o caráter; 5) Na conduta e instituições. Cf. *Ibid.*, p. 143-149. A partir disso Foucault demonstrará o fundamento das significações objetivas. Cf. FOUCAULT, Michel. *A Psicologia de 1850 a 1950*. In: **Ditos e escritos I**. p. 149-151.

⁹⁰ FOUCAULT, Michel. **Doença Mental e Psicologia**. p. 17.

⁹¹ *Ibid.*, p.8

⁹² *Ibid.*, p.8

principalmente no que tange aos sintomas e às classificações categoriais. No decorrer da sua argumentação, Foucault demonstra que essa alternativa é equivocada, pois

Se se define a doença mental com os mesmos métodos conceituais que a doença orgânica, se se isolam e se se reúnem os sintomas psicológicos como os sintomas fisiológicos, é porque antes de tudo, se considera a doença, mental ou orgânica, como uma essencial natural manifestada por sintomas específicos. Entre essas duas formas de patologia, não há então unidade real, mas somente e por intermédio destes dois postulados, um paralelismo abstrato. Ora o problema da unidade humana e da totalidade psicossomática permanece inteiramente aberto.⁹³

O filósofo separa a concepção naturalizante de “doença mental” a qual centraliza todas as suas causas no indivíduo doente, na sua constituição subjetiva, na sua história individual. Desse modo, a doença mental surge como um desvio da saúde. O problema é que remetendo esse fenômeno às relações do homem com a sociedade em que vive, ele se transforma igualmente em desvio da norma, o que ocasiona a patologização, enquanto problematização histórica das condutas humanas desviantes. No entanto,

Nunca a psicologia poderá dizer a verdade sobre a loucura, já que é esta que detém a verdade da psicologia. E, contudo, uma psicologia da loucura não pode deixar de ir ao essencial, já que se dirige obscuramente para o ponto onde suas possibilidades se estabelecem; quer dizer que ela sobe sua própria corrente e encaminha-se para estas regiões onde o homem relaciona-se consigo próprio e inaugura a forma de alienação que o faz tornar-se **homo psychologicus**.⁹⁴

Se a loucura é a detentora da verdade da psicologia, razão pela qual ela não pode existir enquanto conhecimento racional porque é dependente da relação que o homem tem consigo mesmo, então, a análise psicológica que é, em última instância, uma faceta do conhecimento antropológico, somente pode existir na medida em que o homem classificado como um “louco” se torna um alienado.

A doença mental, fenômeno concebido pela psiquiatria, requer tratamento médico e expõe o homem “louco” em uma relação assimétrica entre o *médico* e o *paciente*. O lugar de cada um é herdado da filosofia moderna que tematiza a relação entre *sujeito* e *objeto* como condição para que seja possível a atividade cognoscível. O problema é que na metafísica moderna o homem aparece como “senhor” dos entes, isto é, aparece como um sujeito do conhecimento em meio aos objetos. Ora, na relação entre médico e paciente, que é uma relação entre homens, o paciente como um objeto de estudo médico, passa a ser descartável à medida que não for fonte de saber. Por outro lado, a existência do saber médico passou a ser

⁹³ Ibid., p.13.

⁹⁴ Ibid., p.85. (grifo do autor).

legitimador dos conceitos *normal* e *patológico*. O normal como *o mesmo* e o patológico como *o outro*. Nas palavras de Lebrun:

[...] será por acaso que a psicologia dos testes e a psicologia da criança nascem do estudo das crianças anormais? De onde vem a noção de idade mental, se não for da patologia? **De onde vem a pedagogia moderna, se não for da intenção de integrar na escola as crianças retardadas?** - Não, não foi por acaso que o desaparecimento da Desrazão transformou a função do patológico, deixando este de constituir o mero "negativo" da normalidade. O doente mental tomou-se um documento vivo, uma mina de informações. Ele é irredutivelmente o meu Outro, mas é decifrando este Outro que eu tenho as melhores oportunidades de aprender quem eu sou.⁹⁵

Destarte, encontra-se no primeiro prefácio de *História da loucura* o desejo de uma construção da história do “outro” em uma confrontação com o “mesmo”.⁹⁶ O mesmo e o outro são aqui representados pela *razão* e a *desrazão* na idade clássica, subtítulo sugestivo que é empregado ao livro. Diz Foucault: “há que se fazer a história desse outro giro de loucura – desse outro giro pelo qual os homens, no gesto da razão soberana isola seu vizinho, se comunicam e se reconhecem através da linguagem sem piedade da não-loucura”.⁹⁷

Com essas palavras, citadas acima, ocorre um anseio de encontrar o momento histórico em que há a ruptura entre razão e desrazão. Assim, o objetivo é “ir ao grau zero da história da loucura”,⁹⁸ o que implica em partir ao encontro de uma experiência singular, não partilhada, nos livros de história. Anteriormente, o que se fazia era história do saber psiquiátrico, não a história da loucura em relação a racionalidade. Isto significa, em última instância, dar voz à experiência-limite da loucura que se fez inaudível, não por si mesma, mas por causa das decisões históricas em nome da razão.

É preciso “descrever, desde a origem de sua curvatura, esse ‘outro giro’ que, de um e de outro lado do gesto, deixa recair coisas doravante exteriores, surdas a toda troca, e como mortas uma para a outra: a Razão e a Loucura”.⁹⁹ Ora, para tornar audível o discurso da loucura, foi preciso uma recusa das verdades científicas e médicas sobre o fenômeno da loucura. O filósofo descarta a visão da psiquiatria porque esta ciência médica somente se

⁹⁵ LEBRUN, Gérard. Transgredir a finitude. In: **Recordar Foucault**. p. 18. (grifo nosso).

⁹⁶ Sobre este ponto Foucault explica no prefácio de *As palavras e as coisas*, que: “A história da loucura seria a história do Outro – daquilo que, para uma cultura é ao mesmo tempo interior e estranho, a ser, portanto excluído (para conjurar-lhe o perigo interior), encerrando-o porém (para reduzir-lhe a alteridade); a história da ordem das coisas seria a história do Mesmo – daquele que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, logo a ser distinguido por marcas em identidades”. In: **As Palavras e as Coisas**. p. XXII

⁹⁷ FOUCAULT, Michel. Folie et déraison. **Ditos e escritos I**. p. 153.

⁹⁸ *Ibid.*, p.153.

⁹⁹ *Ibid.*, p.153.

consolida na medida em que depende da existência da insanidade. Mas, qual a constituição da loucura? Os gestos que a divide lhes são constitutivos: *razão e desrazão*.

[...] Será, portanto, preciso falar desse primitivo debate sem supor vitória, nem direito à vitória; falar desses gestos incessantemente repetidos na história, deixando em suspense tudo que pode fazer figura de conclusão, de repouso na verdade; falar desse gesto de corte, dessa distância tomada, desse vazio instaurado entre a razão e o que não é ela, sem jamais tomar apoio na plenitude do que ela pretende ser.¹⁰⁰

O poder da razão legitima gestos que imperam historicamente tal como a separação entre o homem sano e o homem insano. Mas, de um modo específico esse gesto tem a sua chancela por meio da razão científica que, na atitude de conhecer, classifica e exclui, denomina e estigmatiza expondo a verdade sobre a loucura, sob a perspectiva da razão, tornando-se insana ao próprio louco.

A razão científica pretende abranger a realidade, cindindo, no caso dos saberes *psi*, o homem em grupamentos como se viu acima. Entretanto, a *História da Loucura* permite uma reconstituição de tal divisão, em um momento em que os homens ainda não estão separados, para que se visualize o debate entre loucura e não-loucura. Esse momento originário do qual Foucault discorre é um domínio anterior à divisão. Nesse caso, as duas partes se apresentam como lados de uma mesma moeda: estando em relação, pois, comunicam-se como em uma troca, o que é uma realidade diferente em tempos modernos. Nas palavras de Foucault:

No meio do mundo sereno da doença mental, o homem moderno não se comunica mais com o louco; há, de um lado, o homem de razão que delega para a loucura o médico, não autorizando, assim, relacionamento senão através da universalidade abstrata da doença; há do outro lado, o homem de loucura que não se comunica com o outro senão pelo intermediário de uma razão igualmente abstrata, que é ordem, coação física e moral pressão anônima do grupo, exigência de conformidade.¹⁰¹

Pode-se entender que o problema da comunicação entre razão e loucura está atrelado a uma problemática que perpassa pela questão da linguagem. Contudo, a *História da Loucura* não visa uma história dessa linguagem que foi desenvolvida na modernidade, mas de uma *arqueologia do silêncio* a que os loucos foram subjugados. A partir disso, é possível verificar os efeitos relativos ao trato para com os loucos que vigora desde o século XVIII. A modernidade faz uma bi-partição abstrata entre os homens pelo respaldo médico fundamentado na definição da doença mental. Na medida em que a loucura se torna doença mental é que se tornam possíveis os diagnósticos orientados e distribuídos em todas as esferas de discursos que desdobram-se do público ao privado, isto é, da medida de saúde pública ao

¹⁰⁰ Ibid., p.153.

¹⁰¹ Ibid., p.153.

comportamento do indivíduo moral. Por isto o diálogo que existia entre razão e desrazão foi rompido.

A arqueologia do silêncio da loucura é uma denúncia sobre as atrocidades da razão iluminista. Ela mostra que a linguagem comum que existia entre razão e desrazão já não existe e, justamente, no auge da modernidade que apregoa “direitos iguais”. Paralela a esta contradição, o silêncio que vigora modernamente corresponde ao legado do esquecimento do *outro* e de seu diálogo consigo *mesmo*: “essas palavras imperfeitas, sem sintaxe fixa, um tanto balbuciantes, nas quais se fazia a troca entre a loucura e a razão”.¹⁰² O resultado da redução da loucura ao silêncio, em contrapartida, é a redução da linguagem da psiquiatria como um monólogo da razão sobre a loucura.

É a partir da loucura que a cultura ocidental deve alguma coisa de sua profundidade, visto que sua presença obscura acompanha o homem desde os gregos no conceito de *υβρις*, perpassando pelos medievais, na definição de *desrazão* e encontrando-se nos modernos com a concepção de *normalidade*. A proposta foucaultiana se dirige a uma história dos limites da razão em relação à loucura, dos gestos históricos que são os decretos da racionalidade esquecidos a partir do momento em que são oficializados. Esses limites se efetivam na medida em que a cultura ocidental rejeita a loucura como algo exterior a ela mesma. Nas palavras de Foucault:

[...] ao longo de sua história, esse vazio escavado, esse espaço branco pelo qual ela se isola a designa tanto quanto seus valores. Pois seus valores, ela os recebe e os mantém na continuidade da história; mas nessa região de que queremos falar, ela exerce as suas escolhas essenciais, ela faz a divisão que lhe dá a face de sua positividade; ali se encontra a espessura originária na qual ela se forma.¹⁰³

A separação entre razão e loucura deixou um espaço que é a região ou o domínio no qual a cultura exerce seu *poder* e ergue seu *saber* sobre o louco. De tal modo, o significado da interrogação sobre a concepção e os gestos da cultura em relação à experiência-limite da insanidade consiste em problematizá-la nos contornos da história a respeito de um evento que é a descrição do nascimento de sua história. É relevante notar a observação de Foucault na defesa de sua tese de doutorado a respeito de *História da Loucura*:

Este livro não pretendeu contar a história dos loucos ao lado dos indivíduos racionais, diante deles, nem a história da razão em sua oposição à loucura. Tratava-se de narrar a história de sua divisão incessante, mas sempre modificada [...] Não foi a medicina que definiu os limites entre a razão e a loucura, mas, desde o século XIX,

¹⁰² Ibid., p.153.

¹⁰³ Ibid., p.154.

os médicos foram encarregados de vigiar a fronteira e de guardá-la. Ali assinalaram ‘doença mental’. A indicação significa interdição.¹⁰⁴

O objeto de estudo de *História da Loucura* é a experiência-limite da loucura, experiência essa que se concretizou na história por uma ausência de obra. É justamente por causa desse vazio que se torna possível a escrita da história, contornando seus traços para dar visibilidade e audibilidade à loucura:

[...] pura origem, já que é dela que nascerá, conquistando pouco a pouco sobre tanta confusão as formas de sua sintaxe e a consistência de seu vocabulário, a linguagem da história – e resíduo último, praia estéril das palavras, areia percorrida e logo esquecida, não conservando em sua passividade, senão o rastro vazio das figuras extraídas.¹⁰⁵

A possibilidade da escrita da história se efetiva, apenas, nesse espaço que pode ser até sem palavras, mas não sem os gestos da razão e tampouco sem o murmúrio da loucura na linguagem de uma fala solitária. A censura a que o louco foi submetido é histórica e não é algo que pertence ao passado, mas se atualiza no presente, a partir da percepção de tempo e espaço que o homem ocidental possui e que revela uma estrutura de recusa e interdição. Dessa forma, não é uma história de um conhecimento (a psiquiatria), mas de movimentos rudimentares da estrutura dessa experiência (a loucura). Isto implica em encontrar a loucura antes de ser conceituada como tal. Para encontrá-la é preciso escutá-la e percebê-la. Talvez por isso, Foucault poderá concluir:

Portanto, será preciso esticar a orelha, debruçar-se sobre esse rosar do mundo, tratar de aperceber tantas imagens que jamais foram poesia, tantos fantasmas que jamais alcançaram as cores da vigília. Mas, sem dúvida, eis aí uma tarefa duplamente impossível, já que ela nos obrigaria a reconstituir a poeira dessas dores concretas, dessas palavras insensatas que nada amarra ao tempo; e, sobretudo, uma vez que essas dores e palavras não existem e não são dadas a elas próprias e aos outros senão no gesto da divisão que desde já as denuncia e as domina. É somente no ato da separação e a partir dele que se pode pensá-las como poeira ainda não separada.¹⁰⁶

A história arqueológica tem um caráter de estudo das rupturas. Torna-se necessário, ressaltar que, no caso de *História da Loucura*, significa promover um estudo “estrutural” do conjunto histórico que faz referência à loucura:

[...] noções, instituições, medidas jurídicas e policiais, conceitos científicos – que mantém cativa uma loucura cujo estado selvagem jamais poderá ser restituído nele próprio. Mas, na falta dessa inacessível pureza primitiva, o estudo estrutural deve remontar a decisão que liga e separa, ao mesmo tempo, razão e loucura; deve tender a descobrir a troca perpétua, a obscura raiz comum, o afrontamento originário que dá sentido a unidade tanto quanto a oposição entre o sentido e o insensato. Assim

¹⁰⁴ Apud ROUDINESCO, Elisabeth et al. **Foucault: leituras da história da loucura**. p.7.

¹⁰⁵ FOUCAULT, Michel. *Folie et déraison. Ditos e escritos I*. p. 156.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.158.

poderá reaparecer a decisão fulgurante, heterogênea ao tempo da história, mas inapreensível fora dele, que separa da linguagem da razão e das promessas do tempo esse murmúrio de insetos sombrios.¹⁰⁷

A arqueologia é uma análise sobre as condições da possibilidade dos saberes. No caso da *História da Loucura*, o filósofo realiza uma investigação que remonta aos 150 anos que antecedem a consolidação da psiquiatria e concomitantemente questiona sua natureza enquanto ciência positiva. A dependência do saber psiquiátrico da loucura será vista como um resultado dos feixes de relações históricas que permitiram articular um discurso sobre a loucura.

Em relação à psicologia, Foucault atesta que a apreciação histórica da loucura, das relações entre razão e desrazão, do surgimento da psiquiatria e de seu discurso sobre a loucura favoreceram a perspectiva da escrita da história da psicologia moderna: seus primórdios fornecem o respaldo necessário para que o homem moderno se veja como indivíduo psicológico.

O fato de ter dominado sua loucura, tê-la captado entregando-a às masmorras de seu olhar e de sua moral, tê-la desarmado empurrando-a para um canto próprio dele, autorizava o homem, a estabelecer, enfim, dele próprio para ele próprio, essa espécie de relação que chamamos de ‘psicologia’. Foi preciso que a Loucura cessasse de ser Noite e se torna-se sombra fugitiva na consciência para que o homem pudesse pretender deter a *sua* verdade e desatá-la no conhecimento. Na reconstituição dessa experiência da loucura, uma história das condições de possibilidade da psicologia escreveu-se por si mesma.¹⁰⁸

A reconstituição histórica da loucura levou o autor ao encontro da psicologia. O conhecimento psicológico emerge como uma tentativa de decifrar a insanidade humana. Nesse sentido, o homem passa a ser analisado, avaliado e classificado como sano ou insano, objeto de estudo a ser sempre investigado, o que será detalhado com precisão na arqueologia das ciências humanas.

1.4 A psicologia na fase arqueológica

Trata-se, nesse momento, de verificar como a psicologia¹⁰⁹ aparece em *As palavras e as coisas*. Nessa perspectiva, toda a crítica foucaultiana se direciona às ciências humanas, área

¹⁰⁷ Ibid., p.158.

¹⁰⁸ Ibid., pp.159-160. (grifo do autor)

¹⁰⁹ Apesar de, no tópico anterior, fazermos menção sobre a *História da Loucura*, principalmente no seu primeiro prefácio “Folie et déraison”, agora concentramos nossa atenção em *As Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, por esta obra tratar detalhadamente sobre o saber que nos dedicamos em pauta: a psicologia.

de conhecimento em que a psicologia tem o seu núcleo de atuação. Logo, todas as apreciações filosóficas tecidas pelo autor, obviamente, correspondem, com igualdade, a esse saber. Para tanto, um breve contexto histórico se faz necessário para precisar o estatuto científico dessas “ciências”.

Na obra publicada em 1966, *As palavras e as coisas - uma arqueologia das ciências humanas*, o filósofo se ocupou em analisar os acontecimentos discursivos no nível em que eles se tornaram possíveis. Aqui, o olhar do arqueólogo não se voltou para as relações entre os fatos sociais, econômicos, políticos e do saber. O objetivo foi mostrar que, antes da Modernidade, a figura epistemológica do homem ainda não havia surgido no saber ocidental. Eis a constatação do filósofo:

O Campo epistemológico que percorrem as ciências humanas não foi prescrito de antemão: nenhuma filosofia, nenhuma opção política ou moral, nenhuma ciência empírica, qualquer que fosse, nenhuma observação do corpo humano, nenhuma análise da sensação, da imaginação ou das paixões, jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como homem, pois o homem não existia.¹¹⁰

A época clássica tem uma característica que a marca historicamente: não existem discursos positivos sobre o homem e, portanto, nesse solo, não cabe o homem porque este não era objeto do saber. Foucault não nega, contudo, a existência das questões filosóficas sobre a natureza humana, mas, admite que elas não sejam ciências humanas. Nesta mesma obra, Foucault propõe uma análise da constituição dos saberes sobre o homem a partir de uma percepção histórica. Nessa perspectiva, Machado destaca que,

Para analisar o aparecimento das ciências humanas em determinado momento foi necessário tanto continuar a descrever outras épocas, retomando inclusive a mesma periodização estabelecidas pelas pesquisas anteriores, para mostrar que antes da época moderna, não houve, nem poderia ter havido, um saber sobre o homem – o das ciências humanas ou outro qualquer – como também descrever outros saberes da modernidade sem a existência dos quais não poderia ter havido ciências humanas e que, por esse motivo, devem ser considerados como seus saberes constituintes.¹¹¹

O filósofo defende a tese de que somente podem haver as ciências humanas a partir do momento em que aparecem as ciências empíricas: a *Biologia*, a *Economia* e a *Filologia*. Assim, são considerados saberes constituintes: *vida, trabalho e linguagem*. Foucault concebe que as ciências humanas são, mais do que um conjunto de saberes, na verdade, uma prática, uma instituição.

¹¹⁰ FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. p. 476.

¹¹¹ MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber*. p.111.

Para compreender esse acontecimento, o autor enfatizará a ruptura que houve entre a episteme moderna com a episteme clássica, observando as diferenças entre elas, por meio de suas características. A época clássica é marcada por um saber representacional, classificatório, calcado na ordem com uma *mathesis universalis*, na qual as palavras dizem as coisas e o homem é representador e não o representado. O saber é balizado na Matemática e na Física, por isso, o conhecimento se realiza por comparação, medida e semelhança. Tal concepção da fundamentação do saber se encontra no projeto de mecanização e matematização do mundo elaborado pelo filósofo e matemático francês René Descartes (1596-1650), por meio do método Cartesiano pelo qual todas as ciências deveriam se pautar. Referente a *episteme clássica*, Foucault afirma:

O fundamental para a episteme clássica, não é nem o sucesso ou o fracasso do mecanismo, nem o direito ou a impossibilidade de matematizar a natureza, mas sim uma relação com a *mathêsis* que, até o fim do século XVIII, permanece constante e inalterada.¹¹²

Com a tematização pelas ciências empíricas da *vida*, do *trabalho* e da *linguagem*, o homem se torna objeto do saber, pois, ao passo que se estudam esses objetos, conseqüentemente, passa-se a estudar o próprio homem. Deste modo, na episteme clássica, o quadro era o seguinte: *análise dos seres vivos*, *análise das riquezas* e a *gramática*. Todavia, na Ciência moderna, ocorre uma quebra desse quadro o que favorece o aparecimento das ciências: *biologia*, *economia* e a *filologia*. Comentando a respeito desse acontecimento, Machado enfatiza que:

O fundamental da mudança – que diz igualmente respeito aos outros saberes clássicos como a análise das riquezas ou a gramática geral – situa-se na relação entre o conhecimento e as dimensões de superfície e de profundidade ou mais precisamente, a representação e o objeto. Deixando de privilegiar a estrutura visível dos seres, o conhecimento torna-se empírico.¹¹³

Saliente-se que, na episteme moderna, há um contorno na representação tornando-a objeto de saber e não mais na sua própria forma. Há também a junção entre a *filosofia* de Emmanuel Kant (1724-1804), com a qual o homem é sujeito e a *empiricidade* para a qual o homem é objeto, porque *vive*, *trabalha* e *fala*. Dessa forma, ocorre um desnivelamento entre filosofia e empiricidades. Kant levantou a problemática dos limites da razão com a pergunta: o que *posso conhecer*? Por meio desta indagação esse filósofo alemão verificou que não se conhece a essência (noumenon) das coisas, mas somente o fenômeno (phaenomena), aquilo

¹¹² FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. p. 78.

¹¹³ MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber**. p. 116.

que aparece. Assim, os limites da razão são os limites do conhecimento. Apontar a limitação da racionalidade significa destacar a finitude como historicidade da vida. E, nesse sentido, o homem se descobre finito, ou seja, não pode conhecer a Deus, a alma e o mundo. Essa finitude se revela, concretamente, na vida humana, no trabalho e na fala. Isso se efetivará tanto na analítica empírica quanto na filosofia.

Na ciência moderna, o homem representa a si mesmo, pois a representação deixa de ser forma de saber e passa a ser um produto do mesmo. Na idade clássica, a representação não diz as coisas, mas sim, as próprias ideias. Por sua vez, a ciência moderna observará não a representação, mas a coisa propriamente dita. Exemplo disso é que vida, trabalho e linguagem não são ideias, mas coisas. Na época clássica, os seres vivos eram representados num quadro taxonômico, hierárquico, por meio de ideias. Com a ruptura, as coisas ocupam o espaço das representações. O que era mecanismo de representação das ideias passa a ser objeto do conhecimento empírico. Em decorrência disso, o objeto das ciências empíricas já não é a representação, mas sim, as coisas, a saber, como exemplos, o homem e o animal. Neste caso, surge a possibilidade das ciências humanas – pois o homem se torna objeto do saber como ver-se-á mais adiante.

Em síntese, o modo de ser do homem está presente em duas formas para desempenhar funções na época moderna. Isto é, o homem é tanto o fundamento de todas as positivities como está disposto como elemento das coisas empíricas. Mas toda essa realidade a que o homem foi submetido aconteceu por causa do *a priori* histórico que se consolidou a partir do século XIX e promoveu o aparecimento das ciências humanas que Foucault menciona utilizando aspas, colocando sob suspeita suas legitimidades ao tentar defini-las como:

um corpo de conhecimentos (mas mesmo esta palavra é talvez demasiado forte: digamos, para sermos mais neutros ainda, a esse conjunto de discursos) que toma por objeto o homem no que ele tem de empírico.¹¹⁴

Em outras palavras, as ciências humanas não são consideradas *ciências* no sentido estrito do termo porque não fazem parte do gênero científico. Então, se elas não são ciências propriamente ditas, o que são? E qual a proveniência dos discursos sobre o homem? Ora, o discurso sobre a natureza humana é pertencente à filosofia, no seu interior, um discurso advindo da filosofia prática que envolve questões relativas à ética e à política. A natureza humana era tematizada na época clássica ao discutir as correlações entre vontade e razão. Na

¹¹⁴ FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. p.475.

escolástica, por exemplo, essa reflexão dizia respeito à dignidade da pessoa humana. Logo, o discurso sobre a essência do homem tem seu fundamento na especulação filosófica.

Na época clássica, o homem não era dado por nenhum saber positivo como se observou acima. As ciências humanas tiveram que construir novos conceitos e métodos científicos positivos, visto que não receberam a herança de um caminho delineado pelas ciências empíricas. Mas *qual o lugar das ciências humanas no horizonte epistêmico moderno?* Foucault afirma que é no pequeno espaço do *triedro dos saberes*¹¹⁵ que elas são incluídas. E prossegue descrevendo como essa figura geométrica se desenvolve em três dimensões. Em relação à primeira e à segunda Foucault declara:

Numa delas, situar-se-iam as ciências matemáticas e físicas, para as quais a ordem é sempre um encadeamento dedutivo e linear de proposições evidentes ou verificadas; haveria, em outra dimensão, ciências (como as da linguagem, da vida, da produção e da distribuição das riquezas) que procedem ao estabelecimento de relações entre elementos descontínuos mas análogos, de sorte que elas pudessem estabelecer entre eles relações causais e constantes de estrutura.¹¹⁶

Por fim, o autor avança discorrendo sobre a terceira dimensão do triedro:

Quanto à terceira dimensão, seria a da reflexão filosófica, que se desenvolve como pensamento do Mesmo; com a dimensão da lingüística, da biologia e da economia, ela delineia um plano comum: lá podem aparecer, e efetivamente apareceram, as diversas filosofias da vida, do homem alienado, das formas simbólicas (quando se transpõem para a filosofia os conceitos e os problemas que nasceram nos diferentes domínios empíricos); mas, lá também apareceram, se interrogar de um ponto de vista radicalmente filosófico o fundamento dessas empiricidades, ontologias regionais, que tentam definir o que são, em seu ser próprio, a vida, o trabalho e a linguagem; enfim, a dimensão filosófica define com a das disciplinas matemáticas um plano comum: o da formalização do pensamento.¹¹⁷

As ciências humanas aparecem no triedro de forma complexa, pois desse “triedro epistemológico, [...] são excluídas, no sentido ao menos de que não podem ser encontradas em nenhuma das dimensões, nem à superfície de nenhum dos planos assim delineados”.¹¹⁸ Contudo, sua participação se estabelece no triedro por conta de serem, “[...] incluídas por ele”.¹¹⁹ Exatamente no *interstício dos saberes*, especificamente, “[...] no volume definido por

¹¹⁵ Sobre o triedro Foucault afirma que: “Interrogado a esse nível arqueológico, o campo da *epistémê* moderna não se ordena conforme o ideal de uma matematização perfeita e não desenrola, a partir da pureza formal, uma longa seqüência de conhecimentos descendentes, cada vez mais carregados de empiricidade. Antes, deve-se representar o domínio da *epistémê* moderna com um espaço volumoso e aberto segundo três dimensões”. *Ibid.*, p. 479. (grifo do autor).

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 479. Mais adiante Foucault comenta sobre as ciências empíricas: “Essas duas primeiras dimensões definem entre si um plano comum: aquele que pode aparecer, conforme o sentido em que é percorrido, como campo de aplicação das matemáticas a essas ciências empíricas, ou domínio do matematizável na lingüística, na biologia e na economia”. *Ibid.*, p. 479.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 478-479.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 479.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 480.

suas três dimensões que elas encontram seu lugar”.¹²⁰ A dimensão das *matemáticas e a física, as ciências empíricas e a reflexão filosófica*.

Porém, a situação das ciências humanas é paradoxal: estão em um lugar menor e, concomitantemente, são privilegiadas porque estão em relação com os saberes. Como consequência, no que tange a primeira dimensão, elas “têm o projeto, mais ou menos protelado, porém constante, de se conferirem ou, em todo o caso, de utilizarem, num nível ou noutro, uma formalização matemática”.¹²¹ No que diz respeito à segunda dimensão, elas “procedem segundo modelos ou conceitos tomados à biologia, à economia e às ciências da linguagem”.¹²² Com relação à terceira dimensão, elas “endereçam-se, enfim, a esse modo de ser do homem que a filosofia busca pensar ao nível da finitude radical, enquanto elas pretendem percorrê-lo em suas manifestações empíricas”.¹²³

Postas a localização e a situação das ciências humanas por meio do triado, o filósofo passa a tecer duras críticas aos seus desenvolvimentos e às suas características que por si depõem contra cada uma delas. Suas críticas às ciências humanas são, consideravelmente implacáveis, pois, embora estejam no interstício dos saberes, não significa que seja fácil sua movimentação com relação aos outros conhecimentos.

É talvez essa repartição nebulosa num espaço de três dimensões que torna as ciências humanas tão difíceis de situar, que confere sua irreduzível precariedade à localização destas no domínio epistemológico, que as faz aparecer ao mesmo tempo como perigosas e em perigo.¹²⁴

Que quer dizer: as ciências humanas são perigosas e estão em perigo? Que perigos as ciências humanas estão sujeitas a sofrerem? Que dificuldades elas teriam que resolver? Nas palavras de Foucault:

Perigosas, pois representam para todos os outros saberes como que um risco permanente: por certo, nem as ciências dedutivas, nem as ciências empíricas, nem a reflexão filosófica, desde que permaneçam na sua dimensão própria, arriscam-se a “passar” para as ciências humanas ou encarregar-se de sua impureza;¹²⁵

A justificativa dessas denominações que o filósofo concede às ciências humanas é evidenciada pelos perigos que elas trazem:

Sabe-se, porém, que dificuldades por vezes encontra o estabelecimento desses planos intermediários que unem, umas às outras, as três dimensões do espaço

¹²⁰ Ibid., p. 480.

¹²¹ Ibid., p. 480.

¹²² Ibid., p. 480.

¹²³ Ibid., p. 480.

¹²⁴ Ibid., p. 480.

¹²⁵ Ibid., p. 480.

epistemológico; é que o menor desvio em relação a esses planos rigorosos faz cair o pensamento no domínio investido pelas ciências humanas; daí o perigo do “psicologismo”, ou do “sociologismo” - do que se poderia chamar, numa palavra, “antropologismo” - que se torna ameaçador desde que, por exemplo, não se reflita corretamente sobre as relações entre o pensamento e a formalização, ou desde que não se analisem convenientemente os modos de ser da vida, do trabalho e da linguagem.¹²⁶

A partir do momento em que as ciências humanas executam suas pesquisas, imediatamente são questionadas em suas balizas. Assim, desde 1900 se instaura uma crise na ciência que é descrita por Merleau-Ponty ao comentar sobre a fenomenologia de Husserl e as ciências humanas: “a psicologia, por exemplo, acabava por desenraizar seus próprios fundamentos, pois os postulados do psicólogo [...] devem ser considerados como determinados e postos em dúvida”.¹²⁷ É justamente isso que Foucault efetiva destacando o que considera como o maior perigo:

A “antropologização” é, em nossos dias, o grande perigo interior do saber. Facilmente se acredita que o homem se liberou de si mesmo, desde que descobriu que não estava nem no centro da criação, nem no núcleo do espaço, nem mesmo talvez no cume e no fim derradeiro da vida; mas, se o homem não é mais soberano no reino do mundo, se já não reina no âmago do ser, as “ciências humanas” são perigosos intermediários no espaço do saber. Na verdade, porém, essa postura mesma as condena a uma instabilidade essencial.¹²⁸

Posto isso, haveria ainda algumas dificuldades elencadas por Foucault que marcam profundamente as ciências humanas.

O que explica a dificuldade das “ciências humanas”, sua precariedade, sua incerteza como ciências, sua perigosa familiaridade com a filosofia, seu apoio mal definido sobre outros domínios do saber, seu caráter sempre secundário e derivado, como também sua pretensão ao universal, não é, como freqüentemente se diz, a extrema densidade de seu objeto; não é o estatuto metafísico ou a indestrutível transcendência desse homem de que elas falam, mas, antes, a complexidade da configuração epistemológica em que se acham colocadas, sua relação constante com as três dimensões que lhes confere seu espaço.¹²⁹

É fundamental examinar esse espaço localizado no interior do triado porque ele não é dominado nem pelo empírico (ciências) tampouco pelo transcendental (filosofia). O interstício do triado dos saberes é o espaço da representação do homem na modernidade. Nesse sentido, os conceitos de representação e homem serão capitais para compreender o estatuto das ciências humanas. Segundo Machado, “a representação não dá mais um conhecimento das

¹²⁶ Ibid., p. 480.

¹²⁷ MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**. p.395-396.

¹²⁸ FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. p. 480.

¹²⁹ Ibid., p. 480.

empiricidades, ela se mantém no exterior desses objetos a partir dos quais elas existem referidas ao homem que as produz”.¹³⁰

Então, doravante é a representação que o homem faz dos objetos empíricos que será o objeto das ciências humanas, já que os objetos das ciências empíricas são mecanismos, funcionamentos biológicos, econômicos e filológicos que apresentam um modo de existência com leis apropriadas a cada uma dessas ciências empíricas. Assim, os homens, pelo fato de viverem, trabalharem e falarem constroem representações sobre a vida, o trabalho e a linguagem. Ora, essas representações que os homens fazem são os objetos de estudos de cada uma das ciências humanas. Exemplo disso é que a psicologia analisa as representações que o indivíduo faz de si mesmo, a sociologia estuda as relações das representações que um determinado grupo humano faz de si mesmo; e a análise da literatura e dos mitos investiga as representações da linguagem em períodos históricos.

As ciências humanas estudam o homem na medida em que ele se representa na vida onde está inserida sua realidade corpórea, na sociedade na qual realiza o ofício, na produção e distribuição e do sentido das palavras. Este estudo é realizado pela psicologia, pela sociologia e pela análise da literatura e dos mitos. De acordo com Machado, enquanto elas tematizam o homem que se representa em suas atividades básicas, somente podem existir como uma reduplicação dos saberes empíricos.¹³¹

Nesse aspecto, a modernidade se encontra como na episteme clássica a qual tinha a representação reduplicada ao definir o signo. Tal reduplicação é possível por causa dos três modelos que são constituintes e capazes de organizar todo o espaço da representação enquanto fenômeno que se apresenta na modernidade como um objeto de saber. Em relação aos três modelos que as ciências humanas instauram, Foucault prossegue afirmando o seguinte:

Numa primeira abordagem, pode-se dizer que o domínio das ciências humanas é coberto por três “ciências” - ou, antes, por três regiões epistemológicas, todas subdivididas no interior de si mesmas e todas entrecruzadas umas com as outras; essas regiões são definidas pela tríplice relação das ciências humanas em geral com a biologia, a economia, a filologia.¹³²

Partindo das regiões epistemológicas subdivididas, isto é, com um campo bem delimitado as ciências humanas aparecerão como a *região psicológica*, a *região sociológica* e

¹³⁰ MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber**. p.129.

¹³¹ *Ibid.*, p. 130.

¹³² FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. p.491.

a *região da linguagem* que envolve a análise da literatura e dos mitos. Cumpre agora explicitar o papel da psicologia enquanto primeira região. Nas palavras de Foucault:

Poder-se-ia admitir assim que a “região psicológica” encontrou seu lugar lá onde o ser vivo, no prolongamento de suas funções, de seus esquemas neuromotores, de suas regulações fisiológicas, mas também na suspensão que os interrompe e os limita, se abre à possibilidade da representação;¹³³

É preciso verificar a proveniência desse modelo e em que medida ele é fundamental para a consolidação da psicologia moderna e, subsequentemente, da sua práxis científica, pois “esses modelos constituintes são tomados de empréstimo aos três domínios da biologia, da economia e do estudo da linguagem”.¹³⁴ Esse tráfego de modelos das ciências empíricas se efetiva pela via dos empréstimos conceituais. A psicologia retira da biologia os conceitos de *funções e normas*, da economia, a sociologia extrai as definições de *conflitos e regras* e do estudo da linguagem, a análise da literatura e dos mitos toma os conceitos de *sentido e sistema*. O privilégio do estudo de um desses pares conceituais será definitivo para analisar arqueologicamente a psicologia. Para tanto, é necessário conhecer de que modo essas categorias aparecem na biologia. Nas palavras de Foucault,

É na superfície de projeção da biologia que o homem aparece como um ser que tem *funções* — que recebe estímulos (fisiológicos, mas também sociais, inter-humanos, culturais), que responde a eles, que se adapta, evolui, submete-se às exigências do meio, harmoniza-se com as modificações que ele impõe, busca apagar os desequilíbrios, age segundo regularidades, tem, em suma, condições de existência e a possibilidade de encontrar *normas* médias de ajustamento que lhe permitem exercer suas funções.¹³⁵

A psicologia emerge na modernidade como um estudo do homem em termos de *funções e normas*. Mas, isso não significa que ela não possa utilizar os outros conceitos de uma forma secundária com a finalidade de interpretação. A psicologia pode estudar o homem em termos de *conflitos e regras* ou por meio do *sentido e sistema*. Essas apreensões conceituais terão validade para todas as ciências humanas.

Conforme Machado, os pares conceituais podem ser compreendidos na medida em que se verifica a posição do empírico e do transcendental. O empírico representado pela biologia e o transcendental pela filosofia. Nesse sentido, da biologia se retira o conceito de *função* e da filosofia se retira o conceito de *norma* que é condição para a função. Por isso, reduplica o objeto de uma ciência empírica e o tema transcendental da filosofia moderna. Quanto a

¹³³ Ibid., p.491.

¹³⁴ Ibid., p.493.

¹³⁵ Ibid., p.494.

“aparência crítica que as ciências humanas apresentam como uma espécie de mobilidade ‘transcendental’ [...] é a passagem de um aspecto a outro da representação, que existe pelo fato delas se reduplicarem tanto os saberes empíricos quanto a filosofia [...].”¹³⁶

Portanto, a forma das ciências humanas é garantida pelo acontecimento da reduplicação do conhecimento. Observa-se, assim que é possível fazer uma psicologia da psicologia e da mesma maneira uma psicologia da sociologia e uma psicologia da linguagem. Talvez, por isso, seja possível uma infinidade de psicologias. O que ocorre igualmente com a sociologia (sociologia da sociologia, sociologia da psicologia) e com análise da linguagem. Contudo, é necessário não confundir os níveis de atuação de cada uma delas.

Mas, qualquer que seja a natureza da análise e o domínio a que ela se aplica, tem-se um critério formal para saber o que é do nível da psicologia, da sociologia ou da análise das linguagens: é a escolha do modelo fundamental e a posição dos modelos secundários que permitem saber em que momento se “psicologiza” ou se “sociologiza” no estudo das literaturas e dos mitos, em que momento se faz, em psicologia, decifração de textos ou análise sociológica.¹³⁷

Esses três modelos cobrem todo o devir da história das ciências humanas ao longo do século XIX, a mais de um século eles predominam o campo epistemológico desses saberes. Por meio deles é possível explicar as discussões sobre o método em ciências humanas. Os modelos são tão soberanos que o filósofo destaca seus privilégios instaurados pelos seus respectivos *reinos* que são os seus domínios. O método que define o tipo de análise realizada é estabelecido por intermédio de uma oposição recíproca entre os modelos. Como resultado, será produzida uma bipolaridade. Isto é, se uma análise for contínua se privilegiam os conceitos primários que garantem a permanência *das funções, dos conflitos e do sentido*. Por outro lado, se a análise for descontínua se privilegiam os termos secundários que fazem surgir a coerência dos *sistemas* no interior das significações, as *regras* no exterior dos conflitos e as *normas* acima das oscilações funcionais.

No que diz respeito ao reino do biológico o filósofo elucidada que

O reino do modelo biológico (o homem, sua psique, seu grupo, sua sociedade, a linguagem que ele fala existem, na época romântica, enquanto vivos e na medida em que de fato vivem; seu modo de ser é orgânico e é analisado em termos de função).¹³⁸

A inteligibilidade psicológica que surge a partir do modelo biológico corresponde a realidade humana observada em um plano no qual os fenômenos da vida adquiram o primado

¹³⁶ MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber**. p.132.

¹³⁷ FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. p.495-496.

¹³⁸ Ibid., p.497.

sobre os determinismos da lógica, da química ou da física. Nessa perspectiva, Japiassú comenta que

A vida seja animal, seja humana, não é independente das condições físico-químicas de seu aparecimento. Mas ela exerce um direito de retomada de seus condicionamentos. Porque realiza uma ‘finalidade’ ou ‘teleologia’ imanente que se sobrepõe aos mecanismos da natureza inerte. A finalidade não exclui tais mecanismos, mas os utiliza assegurando sua convergência para novos conjuntos. Todo fato humano possui um pano de fundo biológico [...] a história [...] a consciência [...] o conhecimento [...] as atividades criadoras possuem múltiplas significações primeiras e implícitas, correspondendo ao exercício das funções vitais [...] tanto as espécies como os indivíduos obedecem a um primeiro programa (genético) no qual se precisam as necessidades elementares e os instintos constitutivos da vida humana. E todas as aspirações ulteriores, bem como todos os valores que se proporão aos homens, os grupos e as sociedades se enraízam nesse conjunto de exigências primitivas.¹³⁹

Quais seriam as finalidades desses conceitos ou categorias científicas para a práxis da psicologia? Segundo Foucault, em relação ao conceito de *função*, sua finalidade é expor de que forma as estruturas da vida, conscientes ou não, podem oferecer lugar à representação. Já no caso do conceito de *norma*, o objetivo é mostrar de que maneira a função tanto se concede a si mesma as suas próprias condições de existência como pode delimitar o seu exercício.¹⁴⁰

O modelo biológico, juntamente com os modelos (economia e filologia), permite uma distinção entre consciência e representação. A representação que pode ser consciente perpassa pelo inconsciente a partir de Freud (uma nova bipolaridade), ocorrendo assim um novo deslocamento para os conceitos de *norma*, *regra* e *sistema*. Todavia, apesar da relevância dessa descoberta, o estudo do inconsciente não promove a liberação das ciências humanas do campo da representação. A representação é seu objeto e a sua possibilidade.

Diante da análise arqueológica se pode objetar: qual seria o projeto científico da psicologia na modernidade? Foucault argumenta:

No horizonte de toda ciência humana, há o projeto de reconduzir a consciência do homem às suas condições reais, de restituí-la aos conteúdos e às formas que a fizeram nascer e que nela se esquivam,¹⁴¹

No caso da psicologia, seguindo o modelo biológico e todas as ideias que circundam a consciência vital (crescimento e deterioração, vida e morte, saúde e doença), ela empregou essas significações no estudo do homem. Talvez, por este motivo, os psicólogos possam demonstrar a relevância “[...] dos recalques, das sublimações e compensações que permitem

¹³⁹ JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução às Ciências Humanas**. p.54.

¹⁴⁰ FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. p.501.

¹⁴¹ Ibid., p.504.

os mais inesperados depósitos de crédito no orçamento vital [...] Todavia, [...] a hermenêutica da vida se revela insuficiente”.¹⁴² Na modernidade o *homo psychologicus* aparece com o advento dos conceitos de *função e norma* e sua inter-relação com os outros pares conceituais, o que lhe permite a possibilidade de ser um indivíduo “normal”.

Portanto, na perspectiva arqueológica, do conjunto de saberes que formam as ciências se verifica que é da configuração das ciências humanas, em particular da psicologia, que a pedagogia aparece no cenário epistemológico moderno. Pela via da psicologia, a pedagogia é instaurada como uma ciência. Isto se deve a empréstimos dos modelos utilizados na Matemática e os conceitos provindos da Biologia. Um exemplo expressado por Foucault é “como os psicólogos contemporâneos se servem da teoria da informação para compreender os fenômenos da aprendizagem”.¹⁴³

Em *Vigiar e Punir*, as ciências humanas, em particular a psicologia, tornam-se ciências normalizadoras porque nascem das relações de poder. A psicologia se situa como uma tecnologia do poder ocupada em mantê-lo. Uma de suas atribuições em relação à pedagogia é corrigir os rigores escolares como ver-se-á a seguir.

1.5 A psicologia na fase genealógica

Vigiar e Punir é um livro que objetiva tanto a constituição da *alma* na modernidade como o surgimento de um novo poder de *juízo*. O termo “alma”, central nessa obra e empregado por Foucault não tem uma conotação metafísico-religiosa.¹⁴⁴ Ao contrário, sua acepção parte da constatação de que a “alma” moderna é “um efeito e instrumento de uma anatomia política”.¹⁴⁵ Desse modo, essas duas perspectivas (da alma e do juízo) se direcionam a uma análise do poder político sobre o corpo do prisioneiro que será descrita, genealogicamente, partindo do direito penal e sua execução.

Trata-se da formação de um cárcere que foi criado no auge da modernidade: “a alma, prisão do corpo”.¹⁴⁶ Ora, essa inversão platônica evidencia que a sua perspectiva não será

¹⁴² JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução às Ciências Humanas**. p.54-55.

¹⁴³ FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. p.482.

¹⁴⁴ Sobre esse aspecto Foucault enfatiza: “Realidade histórica dessa alma, que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder”. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. p.32.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 32.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 32.

teológica, mas política.¹⁴⁷ É após um momento histórico-político, marcado pelo advento do iluminismo que inspirou a Revolução francesa (com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade) que ocorre uma espécie de racionalização do sistema penal cujo resultado foi o discurso da suavização das penas.

Tem-se a impressão de que o século XVIII abriu a crise dessa economia e propôs para resolvê-la a lei fundamental de que o castigo deve ter a “humanidade” como “medida”, sem poder dar um sentido definitivo considerado entretanto incontornável. É preciso então contar o nascimento e a primeira história dessa enigmática “suavidade”.¹⁴⁸

Todavia, o filósofo salienta que esse fato foi possível devido a um novo regime de poder: o poder sobre o comportamento dos indivíduos por meio de mecanismos disciplinares provindos de concepções do direito e da moral.

Mas podemos sem dúvida ressaltar esse tema geral de que, em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. É certamente legítimo fazer uma história dos castigos com base nas idéias morais ou nas estruturas jurídicas. Mas se pode fazê-la com base numa história dos corpos, uma vez que só visam à alma secreta dos criminosos?¹⁴⁹

A resposta de Foucault é positiva porque esse abrandamento não tinha outro objetivo senão o de atingir a “alma” do prisioneiro. Como resultado disso, todos os castigos, doravante, se dirigirão a ela. Essa “alma”, a que Foucault se refere é produzida por meio das instituições sociais e pelos saberes modernos. Ela pode ser entendida como um objeto de estudo das tecnologias disciplinares (que atuam sobre o corpo com a finalidade de atingi-la), mas, igualmente, como um objeto de dominação de um poder microfísico. O poder é o grande artífice da “alma” moderna porque a produz, na medida em que a cerca por todos os lados, com seus saberes, instituições e discursos normalizadores, desenvolvendo, assim não apenas instrumentos, mas a subjetividade moderna.

¹⁴⁷ Sobre essa relação da política com o corpo Foucault elucida: “Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”. Cf. *Ibid.*, p. 28-29.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 72.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p.28

Nessa perspectiva, o projeto penal no discurso dos reformadores era o de “transformar” o homem delincente, e para tanto, as instituições penitenciárias foram criadas. Mas, esse “reformatório” humano já era tido por fracassado desde o início.

Essa necessidade de um castigo sem suplício é formulada primeiro como um grito do coração ou da natureza indignada: no pior dos assassinos, uma coisa pelo menos deve ser respeitada quando punimos: sua “humanidade”. Chegará o dia, no século XIX, em que esse “homem”, descoberto no criminoso, se tornará o alvo da intervenção penal, o objeto que ela pretende corrigir e transformar, o domínio de uma série de ciências e de práticas estranhas — “penitenciárias”, “criminológicas”. Mas, nessa época das Luzes, não é como tema de um saber positivo que o homem é posto como objeção contra a barbárie dos suplícios, mas como limite de direito, como fronteira legítima do poder de punir. [...] O “homem” que os reformadores puseram em destaque contra o despotismo do cadafalso é também um homem-medida: não das coisas, mas do poder.¹⁵⁰

É tendo o homem como ponto de partida que o poder se articulará e desenvolverá com o saber na formação de sujeitos dóceis. A partir do momento em que o corpo é possuidor de grande relevância para a economia que depende da produção em série, a revolução industrial passa a exigir que os homens estejam preparados para o trabalho nas fábricas. Deste modo, é necessário que haja técnicas de disciplinamento, como um verdadeiro adestramento do corpo, adquirido por intermédio de treinamentos, sem os quais o investimento econômico estaria em risco de perda. Entretanto, o que chama a atenção não é o fato da criação das penitenciárias, mas a criação da própria “alma” moderna que passa a ser gerada a partir das punições espalhadas não apenas por um, mas por vários setores da sociedade disciplinar.

As disciplinas atravessam então o limiar “tecnológico”. O hospital primeiro, depois **a escola**, mais tarde ainda a oficina, não foram simplesmente “postos em ordem” pelas disciplinas; tornaram-se, graças a elas, aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis; foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, **a psicologia da criança, a psicopedagogia**, a racionalização do trabalho.¹⁵¹

Na medida em que os indivíduos são transformados em sujeitos livres, ou seja, “adestrados”, é que se torna possível que a sociedade disciplinar corrija seus desvios por meio da punição. O autor elabora uma *genealogia do poder* de punir que visa verificar as correlações entre o saber científico e o poder judiciário, demonstrando que é do complexo *saber-poder* que se desenvolvem as punições no mundo moderno. É por meio dos saberes^[1], em particular, dos saberes *psi*, que a jurisprudência encontrará as bases para o exercício das suas funções legais.

¹⁵⁰ Ibid., p.72.

¹⁵¹ Ibid., p.211. (grifo nosso).

Todas as ciências, análises ou práticas com radical “psico”, têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização. O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo.¹⁵²

Isto acontece porque a chancela do Direito foi alterada a partir dos séculos XVIII e XIX, ao incorporar elementos extra-judiciais tidos como necessários num julgamento. Isto significa que o poder conferido ao juiz criminal foi transferido para outras instâncias que passam a auxiliá-lo no seu ofício. Essa transferência não visou a qualificação do ato de julgar, mas serviu, de um lado, para justificar o julgamento e, de outro, para desculpar ou “livrar” o personagem do juiz de ser aquele que castiga.

E o papel do psiquiatra em matéria penal? Não será o perito em responsabilidade, mas de conselheiro de punição; cabe-lhe dizer se o indivíduo é “perigoso”, de que maneira se proteger dele, como intervir para modificá-lo, se é melhor tentar reprimir ou tratar. Bem no começo de sua história, a perícia psiquiátrica tivera que formular proposições “verdadeiras” sobre a medida da participação da liberdade do infrator no ato que cometera; ela tem agora que sugerir uma receita sobre o que se poderia chamar seu “tratamento médico judicial”.¹⁵³

Sob o discurso da suavização das penas promovida pelos reformadores humanistas do século da “luzes”, ocorre um deslocamento histórico que favorece o aparecimento de novos critérios de julgamento. O processo de punição será conduzido por meio de técnicas de adestramento referendados pelos discursos “científicos” dos saberes da psiquiatria, da psicologia e da psicopedagogia. Logo, personagens inéditas surgem para o seu cumprimento: psiquiatras, psicólogos e pedagogos, com o discurso da formação do homem por meio da “conversão” da “alma” dos criminosos, mas com a finalidade de objetivar o sujeito.

Ora, o que esse inquérito político jurídico, administrativo e criminal, religioso e leigo foi para as ciências da natureza, a análise disciplinar foi para as ciências do homem. Essas ciências com que nossa “humanidade” se encanta há mais de um século têm sua matriz técnica na minúcia tateante e maldosa das disciplinas e de suas investigações. Estas são talvez para a psicologia, **a pedagogia**, a psiquiatria, a criminologia, e para tantos outros **estranhos conhecimentos**, o que foi o terrível poder de inquérito para o saber calmo dos animais, das plantas ou da terra. Outro poder, outro saber.¹⁵⁴

Como se pode notar, a punição na modernidade tem uma função social complexa, pois toda a rede social direta ou indiretamente participa do seu processo, inclusive instituições e

¹⁵² Ibid., p.184.

¹⁵³ Ibid., p.25.

¹⁵⁴ Ibid., p.212. (grifo nosso).

saberes. Isto implica que todas as técnicas de punição não podem ser reduzidas ao sistema jurídico porque são provindas de outras instâncias, sejam elas sociais ou científicas. Nesse caso, os castigos impostos aos delinquentes, sejam os direcionados ao corpo ou os relativos à “alma”, por exemplo, devem ser vistos como estratégia política. Isto é, não se deve pensar a punição como se fosse uma decorrência das teorias penais, mas de uma prática da *anatomia política*.¹⁵⁵

Em vista disso, Foucault propõe uma investigação com a finalidade de verificar se não há uma matriz comum entre a história do direito penal e o advento das ciências humanas. Para tanto, colocará as *tecnologias do poder* como princípios epistemológico-jurídicos da humanização da penalidade e do conhecimento sobre o homem. Ora, este conhecimento colaborou para que a “alma” entrasse na justiça penal e concomitantemente favoreceu sua maior inserção na prática judiciária. Tudo isso aconteceu por causa das relações e investidas de poder sobre o corpo moderno.

Em suma, tentar estudar a metamorfose dos métodos punitivos a partir de uma **tecnologia política do corpo** onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto. De maneira que, pela análise da suavidade penal como técnica de poder, poderíamos compreender ao mesmo tempo como o homem, a alma, **o indivíduo normal ou anormal** vieram fazer a dublagem do crime como **objetos da intervenção penal**; e de que maneira um modo específico de sujeição pôde dar origem ao **homem como objeto de saber** para um discurso com status “científico”.¹⁵⁶

Observa-se a insistência do filósofo na utilização das aspas no que tange a aceção do termo *científico*, como se quisesse lembrar ao leitor sua posição em relação às ciências humanas. Se, em *As palavras e as coisas*, as ciências humanas eram tidas tanto “perigosas”, por causa das suas inconsistências epistêmicas como “em perigo”, por incorrerem no “antropologismo”, em *Vigiar e Punir* elas estariam na *práxis* aparecendo como “ciências” normativas. Logo, todo discurso emitido pelas ciências humanas sobre o homem moderno tem seu *status* mais normativo do que científico.

Quem será o Grande Vigia que fará a do exame, para as ciências humanas? Tal não sucederá apenas se não for possível. Pois, se é verdade que o inquirido, ao se tornar uma técnica para as ciências empíricas, se destacou do processo inquisitorial em que tinha suas raízes históricas, já o exame permaneceu o mais próximo do poder disciplinar que o formou. E ainda e sempre uma peça intrínseca das disciplinas. É claro, ele parece ter sofrido uma depuração especulativa, ao se integrar em ciências como a psiquiatria, a psicologia. E efetivamente, sob a forma de testes, de entrevistas, de interrogatórios, de consultas, o vemos retificar aparentemente os mecanismos da disciplina: **a psicologia é encarregada de corrigir os rigores da**

¹⁵⁵ Ibid., p.31.

¹⁵⁶ Ibid., p.27.(grifo nosso).

escola, como a entrevista médica ou psiquiátrica é encarregada de retificar os efeitos da disciplina de trabalho.¹⁵⁷

A psicologia, enquanto ciência aplicada, tem a tarefa de executar, na área penal, a formação de sujeitos submissos. Como no discurso da suavização das penas realizado pelos reformadores do direito penal do século XVIII, do mesmo modo, na área educativa, a psicologia moderna teve por discurso a correção da severidade da escola tradicional com a finalidade de “humanizar” as relações entre os indivíduos no estabelecimento de ensino. No entanto, o que Foucault alerta é que esse discurso contra os castigos escolares, por exemplo, esconde dois interesses bem precisos que se desenvolvem nas relações de poder: a construção do indivíduo enquanto objeto de conhecimento e o controle de seu comportamento individual.

Ora, corrigir o rigor de algo parece incorrer em uma redundância, mas o que se observa é uma correlação entre essas palavras. A palavra *corrigir* vem do latim *corrigere* e significa *reger junto*. Ela implica em uma relação (de poder) entre parceiros e tem por finalidade dar a forma correta ao que não possui, eliminando erros e reparando injustiças. Por sua vez, o *rigor* nas ações implica a vigência do empenho nas atividades. Assim, o rigor tem por finalidade a exatidão dos comportamentos. Nesse sentido, a psicologia, enquanto “ciência” do comportamento, pretende corrigir a “indisciplina” e a “anormalidade” com outro tipo de rigor: a sujeição por meio do regime de ordem, imposta ou consentida, ou seja, a disciplina.

Segundo Foucault, “na formação e no crescimento da psicologia, o aparecimento desses profissionais da disciplina, da normalidade e da sujeição, vale bem sem dúvida a medida de um limiar diferencial”.¹⁵⁸ Note-se que se a psicologia é a medida para o homem é porque ela se tornou um dos discursos que mais se atrelaram às questões do poder, quer pela sua relação com a revolução industrial quer pela sua relação com a economia moderna ou com a sociedade disciplinar. Tudo indica que sua participação na sociedade seja investida de um poder de dizer um diagnóstico que será levado em consideração em uma sentença jurídica com efeitos não somente no corpo do futuro prisioneiro, mas na sua “alma”, se ela é normal ou anormal, se é um perigo para a sociedade ou não, se é recuperável ou não. Do mesmo modo que indica no campo escolar a classificação dos alunos entre aptos e inaptos.

Isto implica na constituição de “imagens” universais de homens que favorecem, por exemplo, a distinção entre “os bons rapazes” e “os delinquentes”. Ora, a escola enquanto instituição pedagógica, ao ser corrigida pelo novo modelo de rigor da psicologia, orienta sutil

¹⁵⁷ Ibid., p.213. (grifo nosso).

¹⁵⁸ Ibid., p.280-281.

ou explicitamente ao aluno a assumir e desenvolver algum tipo de “imagem” por ela idealizada (tipos de personalidade e temperamentos adequados). O que corresponde a apreensão da ideia da média, da normalidade.

A apreensão da normalidade talvez exista por causa da assimilação dos bens da sua cultura e de seus ideários. Não é por acaso que Foucault destaca em *Doença mental e personalidade* o seguinte:

Se se acrescenta que, nas suas instituições pedagógicas, uma cultura não projeta diretamente a sua realidade, com seus conflitos e suas contradições, mas que a reflete indiretamente através dos mitos que a perdoam, justificam-na e idealizam-na numa coerência quimérica; se se acrescenta que numa pedagogia uma sociedade sonha com sua idade de ouro (lembrem-se daquelas de Platão, Rousseau, da instituição republicana de Durkheim, do naturalismo pedagógico da República de Weimar), compreende-se que as fixações ou regressões patológicas só são possíveis numa certa cultura; que se multiplicam na medida em que as formas sociais não permitem liquidar o passado, e assimilá-lo ao conteúdo atual da experiência.

É pela “imagem” moral idealizada pela instituição de ensino que o processo educativo transmite às futuras gerações os sonhos, os costumes e os valores coletivos das gerações passadas. A geração passada transmitiu à geração precedente a sua visão de mundo e de homem fixada por alguma tradição, paradigma ou ideia. O problema que Foucault ressalta no campo escolar é o da apropriação do conhecimento às experiências atuais dos alunos. Mas isso somente seria possível se a instituição pedagógica partisse do real e não do ideal de homem em uma cultura.

Ao fim deste capítulo uma questão impõe-se: *qual a relação entre psicologia e pedagogia em Foucault?* Ora, essa relação é constituída de uma crítica radical ao saber psicológico que fundamenta a pedagogia moderna. Desse modo, as consequências dessa relação são as técnicas normalizadoras que se iniciam na infância.

Se se entende por *pedagogia* uma experiência de condução, pode-se afirmar, com base no que até aqui se descreveu, que houve historicamente uma transformação da pedagogia tradicional para uma pedagogia científica na modernidade. Por conta desse fator, ocorreu um processo de inversão na pedagogia moderna, pois de condutora, ela passou a ser conduzida por outro saber que a fundamentou, a psicologia. Dessa “ciência”, surgiram várias formas de psicologias escolares envolvidas com a aprendizagem e o ensino, como é o caso da psicopedagogia.

O envolvimento de Foucault com a psicologia mostra, sobretudo, a sua autocondução no processo pedagógico, seja enquanto aluno de um curso de psicologia, como um

profissional atuante na área, como um docente que leciona essa disciplina ou como pesquisador engajado com suas temáticas. Foi dessa experiência pessoal de Foucault que nasceram as suas primeiras análises sobre a psicologia, embora, é claro, não se possa reduzi-las a estas constatações biográficas. No entanto, elas cooperam para esclarecimentos sobre os motivos do autor sobre o assunto.

As preocupações foucaultianas com as bases da psicologia podem ser consideradas pedagógicas na medida em que envolveram temas e problemas que implicam no funcionamento do aparelho pedagógico desse saber. É o caso da disciplinarização da psicologia ensinada nas faculdades francesas, momento em que Foucault se mostra envolvido com os limites sociais e econômicos do ensino da psicologia. É o caso também da crítica da formação dos futuros psicólogos, momento em que o filósofo questiona a didática do ensino deste saber.

Ademais, o próprio desenvolvimento das obras sinaliza toda uma sequência didática do problema da psicologia em Foucault. Assim, não se pode negligenciar a relação existente entre psicologia e pedagogia nas obras do filósofo. A psicologia é um dos suportes modernos da pedagogia, um fato tanto atestado pela história da educação geral como constatado e indicado por Foucault nas suas obras, em particular. Ora, é pertinente recordar o questionamento de Lebrun: “de onde vem a pedagogia moderna, se não for da intenção de integrar na escola as crianças retardadas?”¹⁵⁹ A pedagogia pode realizar essa meta na medida em que possui a garantia “científica” da psicologia.

Por isso, se da psicologia é que se retira boa parte da possibilidade da pedagogia aparecer como uma ciência normativa, então, algumas das críticas e indicações de leitura que Foucault empreende sobre esse saber servem *a fortiori* para a pedagogia que aparece como exemplo relevante do domínio do saber psicológico na modernidade.

No próximo capítulo se verá de que forma as instituições educativas ocupam um lugar na análise genealógica de Foucault e como elas funcionam como um dispositivo do poder disciplinar sobre o corpo. Na medida em que essa realidade se desenvolve, se verá a relação entre a pedagogia e a instituição escolar.

¹⁵⁹ LEBRUN, Gérard. Transgredir a finitude. In: **Recordar Foucault**. p. 18.

CAPÍTULO II– GENEALOGIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: A ESCOLA

2.1 O lugar das instituições na obra de Foucault

A partir de uma reconstituição da filosofia de Foucault se pode constatar que o tema das instituições não é novo em suas obras, pois o filósofo analisou algumas instituições, tanto na arqueologia como na genealogia.

Na fase arqueológica, por exemplo, em *História da Loucura*, os asilos são analisados como âmbitos de objetivação do sujeito tido como louco; em o *Nascimento da Clínica*, os hospitais são analisados como o *locus* da transformação do olhar médico na passagem da época clássica para a época moderna. É pertinente salientar que na primeira linha do prefácio desta última obra, o autor expressa categoricamente o objetivo do seu livro nas seguintes palavras: “[...] trata do espaço, da linguagem e da morte; trata do olhar”.¹⁶⁰ Ora, o espaço, a linguagem e a morte estarão sob o olhar médico. Nessa perspectiva, o *espaço* é tanto o lugar da instituição hospitalar como o recinto do interior do corpo humano como um lugar da doença. Já a *linguagem* será da medicina que aborda a enfermidade nos dois espaços acima. Por fim, a emergência de uma nova concepção de vida estritamente biológica (conjunto de funções que resistem à morte) e em detrimento da concepção metafísica (caráter ontológico) implica no advento de um novo conceito de *morte* como uma diversidade de acontecimentos parciais no corpo, suas insuficiências e degenerações funcionais.¹⁶¹

Cumprir dizer que Foucault constata a dependência da medicina em relação ao hospital das clínicas. Esse fato pode ser esclarecido na medida em que na época clássica o hospital é visto como uma “máquina” de curar os doentes. Além disso, uma de suas funções era a proteção dos indivíduos contra o charlatanismo. O hospital das clínicas, para Foucault, é um lugar de ensino onde ocorre a constituição de conhecimentos médicos partindo de casos individuais. Exemplo disso é que após a Revolução Francesa, os estudos de caso são dados no mesmo lugar, no hospital-escola. As diversas doenças contínuas são comparadas favorecendo um novo código de saber.

Já na fase genealógica, por exemplo, em *Vigiar e Punir*, a prisão aparece como um modelo para tantas outras instituições como o quartel e a escola. Em uma nota desta obra,

¹⁶⁰ FOUCAULT, Michel. *O Nascimento da Clínica*. p.v.

¹⁶¹ Para um maior aprofundamento relativo aos hospitais indicamos como referência a obra de Monod que promove uma genealogia das instituições hospitalares. Cf. MONOD, J.C. **Foucault. La police des conduits**. Paris, Michalon, Le bien commun. 1997.

Foucault delimita as instituições que serão analisadas. Nas palavras do autor: “escolherei os exemplos nas instituições militares, médicas, escolares e industriais. Outros exemplos poderiam ser tomados na colonização, na escravidão, nos cuidados na primeira infância”.¹⁶²

Para Rabinow e Dreyfus, apesar de Foucault estar demasiadamente preocupado com uma análise institucional, ele não trata das instituições por elas mesmas, mas seu alvo é analisar o desenvolvimento das *tecnologias de poder* que nelas vigoram. Destarte, toda a análise genealógica favorece uma leitura inovadora das instituições sociais como meios onde as relações de poder se concretizam ao lado do Estado e seus aparelhos que recorrem a estas relações por causa das suas utilidades, do seu valor ou dos seus procedimentos como tecnologias do poder. Nesse sentido, Foucault recusa sistematicamente as categorias que a sociologia utiliza quando se refere às instituições.¹⁶³

Encontra-se no opúsculo *O Sujeito e o Poder*, uma declaração do próprio filósofo a respeito da sua análise do poder em relação às instituições: “não se trata de negar a importância das instituições na organização das relações de poder. Mas de sugerir que é necessário, antes, analisar as instituições a partir das relações de poder, e não o inverso”.¹⁶⁴

Desse modo, Foucault estabelece vários pontos para que seja viável uma análise das relações de poder, entre os quais pretende descrever as formas de institucionalização que podem misturar:

[...] dispositivos tradicionais, estruturas jurídicas, fenômenos de hábito ou de moda (como vemos nas relações de poder que atravessam a instituição familiar); elas podem também ter a aparência de um dispositivo fechado sobre si mesmo com seus lugares específicos, seus regulamentos próprios, suas estruturas hierárquicas cuidadosamente traçadas, e uma relativa autonomia funcional (como nas instituições escolares ou militares); podem também formar sistemas muito complexos, dotados de aparelhos múltiplos, como no caso do Estado que tem por função constituir o invólucro geral, a instância de controle global, o princípio de regulação e, até certo ponto também, de distribuição de todas as relações de poder num conjunto social dado.¹⁶⁵

Ora, como crítico da atualidade, o filósofo francês descreve como funciona o poder na sociedade a partir do interior das instituições. Segundo Jardim, na modernidade a instituição escolar é um desses espaços para o exercício do poder. É sob a égide da vontade de verdade que a escola se movimenta. Esta vontade de verdade, que também é de saber, somente pode ser saciada na medida em que são estabelecidos os papéis de seus atores. O portador da verdade será o docente e o receptáculo será o discente. Contudo, o problema é que esse

¹⁶² FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. p.136.

¹⁶³ DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. p. 245.

¹⁶⁴ FOUCAULT, Michel. *O Sujeito e o Poder*. In: **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. p. 245.

¹⁶⁵ FOUCAULT, Michel. *O Sujeito e o Poder*. In: **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. p. 245-246.

espaço pedagógico, enquanto rizoma de dominação é a condição de possibilidade de uma série de meios para a subordinação de indivíduos: de formação e reprodução, de produtividade e necessidade, sem descarte de resistência, seja na ordem econômica ou na ordem sócio-cultural.¹⁶⁶

De acordo com Muchail, a inclusão de análises e descrições das práticas institucionais em Foucault envolve o problema das imbricações entre os planos discursivos e extra-discursivos desde os primeiros livros do autor. Porém, para a comentadora, essa questão sofreu um deslocamento a partir dos livros *Vigiar e Punir* e o primeiro volume de *História da Sexualidade – A vontade de Saber*, que demarcou a passagem da arqueologia para a genealogia. Doravante, toda vez que o autor relaciona, explicitamente, a questão da constituição dos saberes a modos e exercícios de poder, sua análise se descentraliza do eixo discursivo/extra-discursivo para aproximar-se de outro eixo que o filósofo denomina “dispositivo”. Nesse caso, o que ele pretende é mostrar a função estratégica do dispositivo na medida em que responde a articulação entre a produção do saber e os modos de exercício de poder que domina cada momento da história moderna.¹⁶⁷

Por sua vez, pode-se indagar: *o que é um dispositivo?* Numa entrevista de Foucault sobre a *História da Sexualidade*, o filósofo explica tanto seu conceito como a sua função. Nas palavras do filósofo:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.¹⁶⁸

As instituições são elementos relevantes de um dispositivo articulado na relação *poder-saber*, ou seja, nas relações entre os modos de exercício de poder. Ora, o objetivo deste capítulo é abordar um tipo específico de instituição: *a educativa*. Para tanto, é necessário entender o que Foucault concebia por *instituições disciplinares* e como elas, articuladas entre si, põem em marcha o funcionamento da sociedade disciplinar.

No curso do *Collège de France* intitulado *Teorias e instituições penais*, ministrado nos anos de 1970 a 1971, o filósofo francês aborda as instituições penais no seu aspecto de controle social e enquanto sistema punitivo, a partir da história da sociedade francesa do

¹⁶⁶ JARDIM, Alex F.C. **Michel Foucault e a educação**. p.106.

¹⁶⁷ MUCHAIL, Salma Tannus. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: **Foucault, simplesmente**. p.60.

¹⁶⁸ FOUCAULT, Michel. Sobre a História da Sexualidade. In: **Microfísica do poder**. p.244.

século XIX. Nesse caso, o objetivo era seguir o desenvolvimento de alguns tipos de saber jurídicos e políticos que fundam e servem de suporte ao sistema penal.

Para esse feito, o autor parte da hipótese de que há uma correlação entre *saber* e *poder* que não está imbricada, apenas, pelos jogos de interesses ou pelas ideologias modernas, mas por uma reciprocidade irreduzível. Nas palavras de Foucault:

Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do “poder-saber”.¹⁶⁹

O complexo *poder-saber* provê a forma das instituições a exemplo da prisão, da escola e do hospital. Tal forma tem dois sentidos. Se de um lado, ela organiza as matérias (direito, pedagogia e medicina), de outro, ela formaliza suas funções (punir, educar e curar). Esses dois sentidos são correspondentes e igualmente irreduzíveis devido aos seus enunciados. Por exemplo: a prisão tem seus regulamentos próprios, assim como a escola e o hospital. Da mesma maneira os saberes têm seus conteúdos e métodos próprios. Nesse caso, as instituições são visibilidades, campos de atuação tanto do poder como do saber.

Existem algumas formas de *poder-saber* que são encontradas, sobretudo, nas instituições penais, ou sejam: *a medida, o inquérito e o exame*. Apesar de distintas, têm em comum o fato de, em suas formações históricas serem meios do exercício de poder, mas, concomitantemente, estabelecerem regras para a emergência do saber.

A medida: meio de estabelecer ou de restabelecer a ordem, e a ordem justa, no combate dos homens ou dos elementos; mas também matriz de um saber matemático e físico. O *inquérito*: meio de constatar ou de restituir os fatos, os acontecimentos, os atos, as propriedades, os direitos; mas, também matriz dos saberes empíricos e das ciências da natureza. O *exame*: meio de fixar ou de restaurar a norma, a regra, a partilha, a qualificação, a exclusão; mas, também a matriz de todas as psicologias, sociologias, psiquiatrias, psicanálises, em suma do que se chamam as ciências do homem.¹⁷⁰

Dessa forma, segundo Foucault, não é por causa da atividade do sujeito do conhecimento que se produz um saber conveniente ou importuno ao poder. Pelo contrário, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem é que determinam as formas e os campos prováveis do conhecimento.¹⁷¹

¹⁶⁹ FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. p.19.

¹⁷⁰ Ibid., p.20. (grifos do autor).

¹⁷¹ Sobre a relação entre poder-saber Foucault declara: “Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão

O conhecimento, nessa perspectiva é interessado e intensificado pelas relações de poder. Assim, torna-se evidente que a relação entre *poder e saber* pressupõe um entrelaçamento entre teoria e prática. Nas palavras de Foucault:

Sem dúvida, *medida*, *inquérito* e *exame* são atualizados simultaneamente em muitas práticas científicas, como um certo número de métodos puros e simples, ou mesmo de instrumentos rigorosamente controlados. É certo também que, nesse nível e nesse papel, tenham se separado de sua relação com as formas de poder. Mas, antes de figurarem juntos e, assim sendo, decantados no interior de domínios epistemológicos, estiveram ligados à instalação de um poder político; eram, ao mesmo tempo, o efeito e o instrumento, correspondendo a *medida* a uma função de ordem, o *inquérito* a função de centralização, o *exame* a uma função de seleção e de exclusão.¹⁷²

A noção de prática na filosofia foucaultiana aparece vinculada às teorias produzidas pelos saberes, não restando margem para uma neutralidade científica. Em *O Discurso filosófico da Modernidade*, Habermas explica o conceito de prática a partir da obra de Foucault:

Por “prática”, Foucault entende as regulações das formas de ação e costumes, consolidadas em instituições, corporificadas amiúde na arquitetura e condensadas em ritos.¹⁷³

A prática pode ser entendida como o movimento das regras sociais, costumes culturais que ganham visibilidade nos espaços físicos das instituições na medida em que possuem um caráter regular nas suas diversas formas rituais. A prática é o *modus operandi* das instituições sociais sobre indivíduos livres a fim de julgá-los, no caso de desvio da lei, puni-los, no caso de atentados à norma, educá-los, na formação da subjetividade e, por meio de todo o aparato das tecnologias disciplinares, torná-los corpos dóceis à toda engrenagem social.

Mas a prática institucional não será executada sem a legitimação das concepções teóricas. Toda teoria aparece como uma expropriação de uma prática. Nesse sentido, não se pode esperar outra coisa da teoria, em particular, das ciências humanas, senão uma justificação “científica” das práxis institucionais, inclusive da escola. Se a prática “inspira” a teoria e em consonância com o poder a teoria lhe oferece fundamentação racional, então, o que subjaz a ambas é o poder, como o grande produtor dessas relações.¹⁷⁴

diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de ‘poder-saber’ não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas”. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. p.30.

¹⁷² Ibid., p.20. (grifos do autor).

¹⁷³ HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. p.340. (grifos do autor).

¹⁷⁴ Em *Pensamento pós-metafísico*, Habermas oferece um quadro panorâmico da filosofia contemporânea e expõe quatro motivos que a caracterizam em relação à ruptura com a tradição. Um deles é *a inversão do primado*

Destaca-se que o homem moderno é rodeado de práticas executadas pelas instituições sociais na medida em que são autorizadas pelo poder e respaldadas pela teoria. Essas práticas constituem domínios de saber e discursos teóricos das ciências e das pseudociências, conforme capítulo anterior. Além das relações com o poder, tratam-se de teorias e práticas que alcançam a concretude imediata do indivíduo: seu corpo, como será destacado em *A verdade e as formas jurídicas*.

As cinco conferências proferidas por Foucault, no Brasil, em 1973, deram origem ao livro *A verdade e as formas jurídicas*. Nota-se que o pensador fez antecipações do que seria desenvolvido no seu livro posterior, sua célebre obra *Vigiar e Punir*. Nessa perspectiva, seu objetivo, era mostrar:

[...] como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento. O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história.¹⁷⁵

Essa história das práticas diz respeito a toda ação das instituições sobre o indivíduo moderno. Dessa forma, a quinta conferência, em particular, merece uma atenção maior ao propósito desta dissertação, porque é nesse momento que o filósofo denomina as instituições com suas práticas sociais de *instituições de sequestro*.¹⁷⁶

Como funcionam as instituições nesse processo de “rapto” da individualidade moderna? Essas instituições são organizadas a partir de três funções elencadas por Foucault como: a) o controle do tempo; b) o controle dos corpos; e, c) a criação de um novo tipo de poder.

O termo controle, em Foucault, designa uma série de mecanismos de vigilância sobre o indivíduo. Sua função não é a de punir o retardatário, mas corrigi-lo para o seu maior aproveitamento e previni-lo contra a ociosidade e a improdutividade. Para Foucault, o controle faz parte de uma economia do poder que é enfatizada por meio da vigilância que a

da teoria frente à prática, uma superação do logocentrismo. Cf. HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. p.42. Ora, é nessa tradição da *prática* que se pode situar o pensamento foucaultiano com suas peculiaridades tanto contra a tradição kantiana como a husseliana. Assim, Foucault solapa a fundamentação subjetiva do conhecimento. Nas palavras de Foucault: “ao invés de percorrer o eixo consciência-conhecimento-ciência (que não pode ser liberado do índice da subjetividade), a arqueologia percorre o eixo prática discursiva-saber-ciência. Enquanto a história das idéias encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no elemento do conhecimento (coagida a reencontrar a interrogação transcendental), a arqueologia encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no saber - isto é, era um domínio em que o sujeito é necessariamente situado e dependente, sem que jamais possa ser considerado titular (seja como atividade transcendental, seja como consciência empírica)”. Cf. FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. p.205.

¹⁷⁵ FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. p.8.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.

sociedade moderna adota e administra dispondo do tempo e dos corpos dos indivíduos para atender as exigências da industrialização.

No que diz respeito à primeira função das instituições de sequestro o autor afirma: “estas instituições-pedagógicas, médicas, penais ou industriais – têm a propriedade muito curiosa de implicarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade do tempo dos indivíduos [...]”.¹⁷⁷ No medievo havia uma preocupação com o domínio do homem por intermédio da gestão da territorial próprio do sistema feudal, em que o poder era exercido a partir de uma localização: a terra, como uma propriedade dos indivíduos.

Contudo, na modernidade, há uma ruptura com essa forma de poder clássico ocorrendo a passagem de um poder “espacial” para um poder “temporal”, porque os homens são solicitados a colocarem, à disposição do poder de outrem, o seu tempo por meio do trabalho industrial, por exemplo. Com o tempo dos homens empregado no mercado, trocando seus serviços por um salário e com a transformação desse tempo em trabalho, torna-se possível a formação de uma sociedade industrial. Desse modo, a partir do controle do tempo, Foucault constata o motivo pelo qual se encontra nas mais variadas instituições a problemática das técnicas do consumo máximo do tempo no trabalho. Em suas palavras:

O tempo exaustivo da vida dos trabalhadores, da manhã à noite e da noite à manhã, é comprado de uma vez por todas, pelo preço de um prêmio para uma instituição. **Encontramos o mesmo fenômeno em outras instituições pedagógicas fechadas,** que se abirão pouco a pouco durante o século, casas de correção, orfanatos e prisões.¹⁷⁸

Para o filósofo, no século XIX, esse fenômeno do controle do tempo foi acentuado por meio de várias formas que se difundiram após o desenvolvimento industrial, pois não havia possibilidade de gestão das “fábricas-prisão” sem a presença de trabalhadores que revezassem, segundo uma escala de trabalho, na jornada diurna ou noturna. Esse modelo de controle do tempo das pessoas será assumido, gradativamente, por outras instituições ainda que não seja utilizado, de um modo pleno, no século XX.

Com a hegemonia do controle do tempo, os proprietários das fábricas e as políticas públicas da época adotaram uma série de medidas com a finalidade de suprimir as festas e, ao mesmo tempo, diminuir o período de descanso dos trabalhadores. Em contrapartida, para controlar o seu tempo “livre”, foram também impostos limites econômicos aos operários por meio do controle de seus gastos. Este feito se consolidou na medida em que as fábricas tinham poder de desempregar os indivíduos, os quais precisavam conter suas despesas pessoais a fim

¹⁷⁷ Ibid., p. 116.

¹⁷⁸ Ibid., p.116-117. (grifo nosso).

de suprir suas necessidades a partir de suas reservas e guardá-las para o momento de escassez. Daí surgirem os direitos dos trabalhadores, que serão mais evidentes a partir do momento em que sejam demitidos. O mais importante, nesse contexto, é verificar que não há espaço para gastarem seu capital futuro no momento presente em que trabalham, ou ainda no momento em que desejem utilizá-lo para uma finalidade festiva ou ainda para fazerem greve.

Em 1820 ocorre a institucionalização de caixas econômicas e assistenciais para drenarem as economias dos trabalhadores e, simultaneamente, controlarem o modo como eles a utilizam. Somente com essas determinações seria possível controlar, não apenas o dia de seu trabalho, mas todo o curso de suas vidas. Portanto, o tempo do homem moderno é utilizado eficazmente pelo “aparelho” de produção. Isto acontece apesar das aparências de proteção e segurança das instituições fabris. No entanto, para Foucault, elas são instituições de sequestro, justamente, porque raptam o tempo inteiro da existência humana que é colocada e exposta à disposição do mercado de trabalho e das suas respectivas exigências de qualificação profissional e eficiência nas atividades. Desse modo,

A extração da totalidade do tempo é a primeira função destas instituições de sequestro. Seria possível mostrar, igualmente, como nos países desenvolvidos este controle geral do tempo é exercido pelo mecanismo do consumo e da publicidade.¹⁷⁹

Efetivamente, o controle do tempo visa transformar o tempo do trabalhador como uma mercadoria a ser trocada por um salário. Contudo, de uma forma mais ameaçadora, visa igualmente transformar não apenas o tempo laborial em renda, mas transformar todo o tempo individual em tempo de trabalho em vista do lucro.

O controle do tempo não é apenas exercido nas fábricas, mas também nas escolas como um dos pontos que enlaçam a rede das instituições. Assim, no campo educativo, por exemplo, o controle do tempo é realizado em toda a prática pedagógica escolar. Na realidade, todo o trabalho pedagógico está circunscrito em um tempo determinado, conhecido como ano letivo. Tempo escolar determinado pelo ministério da educação de um país e controlado pelas instituições de ensino.

A administração do tempo recai sobre o trabalhador docente que desde o momento do planejamento do curso e das aulas se orienta de acordo com o calendário escolar. Na experiência do planejamento das aulas, o professor pode ser visto como um “ecônomo” temporal: deve dividir a hora da aula em sequências didáticas que desdobrem o assunto; deve lecionar levando o aluno a cada instante a uma progressão de ideias ou fatos à medida em que aulas se sucedem, formando compreensões de acesso ao saber.

¹⁷⁹ Ibid., p.118.

Além disso, o que dizer dos trabalhos dos alunos levados pelo professor para a sua residência? O tempo do trabalhador-docente é “capturado” tanto dentro como fora da instituição educativa. Desse modo, quanto mais exercícios, maiores e desdobrados serão os períodos em preparação e correção para as novas aulas.

Por sua vez, o que dizer dos cursos de preparação para professores? Como não se bastassem os “tempos” absorvidos pelas atividades de classe e extra-classe, o docente deve se aprimorar cada vez mais em sua eficiência por meio das qualificações profissionais. É dessa forma grosso modo que o poder pedagógico controla, na escola, o tempo do corpo docente.

No que tange a segunda função das instituições de sequestro, Foucault destaca que sua atribuição não é mais a de controlar o tempo dos indivíduos, mas, controlar, simplesmente, seus corpos.

Existe algo de muito curioso nestas instituições. É que, se aparentemente elas são todas especializadas - as fábricas feitas para produzir, os hospitais, psiquiátricos ou não, para curar, **as escolas para ensinar**, as prisões para punir -, o funcionamento destas instituições implica uma disciplina geral da existência que ultrapassa amplamente as suas finalidades aparentemente precisas.¹⁸⁰

Em outros termos, apesar das especializações de cada uma das instituições sociais, de suas atribuições na lida com os indivíduos, elas têm em comum que seu funcionamento implique em uma disciplina genérica na existência dos homens. Logo, suas respectivas funções, em relação a esta disciplina geral, podem estender suas práticas em outras instituições. Exemplo disso é que o discurso médico da higienização será transmitido e executado em todas as escolas:

Por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obrigam as pessoas a se lavar? Existe aqui uma espécie de polimorfismo, de polivalência; de indiscrição, de não-discrição, de sincretismo desta função de controle da existência.¹⁸¹

Na época moderna, o corpo é moldado quando é corrigido na postura e no momento em que é inserido e adaptado ao trabalho. O poder disciplinar constrói uma pedagogia escolar sobre o corpo. Não foi por acaso que as disciplinas corporais provindas do exército e da escola possibilitaram a elaboração de um saber fisiológico e orgânico sobre o corpo. No caso da escola, o seu intuito institucional é formar um corpo dócil. Ela é o lugar em que as medidas higiênicas são aplicadas, mostrando o seu poder de condução dos corpos no sentido da saúde pública e no sentido moral dos estudantes. O que implica na intervenção disciplinar

¹⁸⁰ Ibid., p.118. (grifo nosso).

¹⁸¹ Ibid., p.119. (grifo nosso).

governamental sobre o corpo dos indivíduos. Assim, a escola moderna nasce como uma “máquina” de *governo* dos corpos sobre as populações infantis.¹⁸²

O corpo é dividido em partes tais como a biologia nos ensina (cabeça, tronco e membros), mas na escola as pernas e os braços são as partes mais importantes quando se trata das aulas de educação física, por exemplo, porque ocorre a submissão do corpo de uma forma separada por meio dos diversificados exercícios. Os treinamentos físicos tem por característica a precisão das posturas e alongamentos nos limites fixados cronologicamente. Assim, a finalidade é o controle e a eficiência das operações sobre todas as partes do corpo. O exemplo desse controle na escola é provindo do modelo dos treinamentos militares como se verá mais adiante.

De qualquer modo, as razões pelas quais as existências dos indivíduos são controladas pelas instituições estão não apenas na apropriação ou na extração da quantidade máxima do tempo, mas em última instância, no controle do tempo, na formação do homem, e obviamente, na valorização do sistema capitalista em relação aos corpos dos indivíduos.

Se fizéssemos uma história do controle social do corpo, poderíamos mostrar que, até o século XV inclusive, o corpo dos indivíduos é essencialmente a superfície de inscrição de suplícios e de penas; o corpo era feito para ser supliciado e castigado. Já nas instâncias de controle que surgem a partir do século XIX, o corpo adquire uma significação totalmente diferente; ele não é mais o que deve ser supliciado, mas o que deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar. Vemos aparecer assim claramente a segunda função.¹⁸³

Por fim, a terceira função das instituições de sequestro forma um novo tipo de poder. Nessa perspectiva, a pergunta do filósofo diz respeito a forma pela qual se exerce o poder nestas instituições. Esse novo tipo de poder está sujeito a várias formas de exercício (polimorfo), mas, igualmente, apresenta-se com eficácia porque oferece diversas possibilidades de aplicação (polivalente).

Desde o nascimento do capitalismo se instaurou um conjunto de poderes que se exercem ligados ou não ao Estado. Nesse caso, o Estado é apenas um aparelho entre os demais. Como o poder não é mais central, ocorre o surgimento de vários poderes que ultrapassam a forma estatal. Nesse sentido, Foucault expõe quatro micro-poderes que embora

¹⁸² Sobre esse aspecto Foucault afirma que em um sistema de disciplina, “a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco e delinqüente mais que o normal e o não-delinqüente. É em direção aos primeiros, em todo caso, que se voltam em nossa civilização todos os mecanismos individualizantes; e quando se quer individualizar o adulto são, normal e legalista, agora é sempre perguntando-lhe o que ainda há nele de criança, que loucura secreta o habita, que crime fundamental ele quis cometer.” Cf. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. p.184.

¹⁸³ FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. p.119.

mantenham as suas características, estão inter-relacionados cobrindo todo o corpo social e individual por meio dos aparelhos ou instituições em que os homens são capturados no transcorrer de suas existências.

Na primeira característica, Foucault destaca o *poder econômico* que, nas fábricas, oferece um salário ao trabalhador em troca de seu tempo de trabalho em um aparelho de produção que não lhe pertence, mas a um proprietário. Nesse sentido, o poder econômico produz a riqueza que é visada pelo capitalismo. Essa riqueza é gerada pela mão-de-obra dos trabalhadores. Há, portanto, a necessidade da formação do corpo dos servidores no aparelho de produção que é útil na medida em que seja efetivo e eficiente. Assim, as fábricas não excluem os indivíduos, mas os ligam ao aparelho de produção da economia.

Para que os indivíduos sejam inseridos às fábricas, é necessária uma operação de ordem política como se verá mais adiante. Talvez porque a análise da genealogia do poder não se limite às relações de produção como a única condição de possibilidade para uma interpretação da realidade social. Desse modo, reconhecer o fato histórico da produção mesclada estrategicamente pelo interesse econômico não significa que o autor centralizou sua análise nas causas econômicas, mas reconhecer que o econômico é um poder entre outros poderes e que sozinho não se consolida tampouco determina a realidade social estabelecendo todas as formas possíveis de exercícios do poder.

Assim, a estrutura do poder econômico aparece dependente de outro poder, o político. Ao realizar sua genealogia, Foucault está minando aquelas teorias que defendem que todas as relações de poder são provindas da economia. Evitando o economicismo, o filósofo recusa categoricamente que o poder econômico teria função de estabelecer a dominação de uma classe sobre a outra através da apropriação das forças produtivas.

Na segunda característica, o filósofo destaca o *poder político* exercido nas instituições hospitalares – neste caso, há o caráter remunerado do tratamento. Esse poder é político porque as pessoas dirigentes dessas instituições se auto-delegam o direito de ordenar outras, de estabelecer regulamentos, de tomar medidas, de expulsar indivíduos ou de aceitar outros. Contudo, o poder político não se reduz às evidentes relações de mando, instituindo lideranças e seus respectivos subordinados que se desdobram nas relações entre patrão e empregado, mas é político porque elabora uma síntese, ou melhor, conclui e determina o homem como um ser de trabalho.

No entanto, Foucault mostra que o trabalho não é a *essência* do homem tampouco a sua *existência* concreta. Em primeiro lugar, porque o filósofo rejeita metodologicamente uma noção *a priori* e *universal* do homem. Em segundo lugar, porque o autor rejeita a análise

marxista que defende a tese da essência do homem como ser trabalhador, o que implica, no caso da leitura marxista, que o sistema capitalista transforma todo esforço laboral do homem em lucro, sobre-lucro ou mais-valia. Desde o século XIX, o sistema capitalista elaborou um conjunto de técnicas políticas que ligassem o homem ao trabalho. Essas técnicas dominavam o corpo, comprando o seu tempo de trabalho e transformando a força extraída desse corpo em sobre-lucro.

Todavia, Foucault mostra que o sistema capitalista permeia profundamente a existência humana para além dos aspectos econômicos e políticos. Um poder de julgar emerge nas instituições, o *apto* e o *inapto* aparecem como categorias fundamentais de seleção para a ocupação de cargos e funções de acordo com os critérios de classificação de trabalhadores, pode-se enfim emitir contratos de admissão nas fábricas.

Na terceira característica, o autor demonstra como o poder econômico e político não são suficientes para controlar os indivíduos, daí a emergência do *poder judiciário*. As instituições sociais além de garantirem a produção e darem ordens aos seus subordinados, também se arrogam no direito tanto de punir como de recompensar. Para esse fim, elas têm o direito de comparecerem diante das instâncias de julgamentos. O poder judiciário é um micro-poder que funciona no interior das instituições.

O fato é surpreendente, por exemplo, no caso das prisões, para onde os indivíduos são enviados porque foram julgados por um tribunal, mas onde sua existência é colocada sob a observação de uma espécie de micro-tribunal, de pequeno tribunal permanente, constituído pelos guardiões e pelo diretor da prisão, que da manhã à noite vai puni-los segundo seu comportamento.¹⁸⁴

Na modernidade, a prisão se impôs como uma forma concentrada, como uma medida exemplar, mas também como o sinal e o símbolo de todas as instituições de sequestro a partir do século XIX. Para Foucault, esse fato ocorreu porque a prisão tinha a função ideal de transformar a existência do criminoso, detendo-o para reformá-lo.

A vigilância perpassa o indivíduo por meio de todos os olhares hierarquizados no interior da prisão. O objetivo da prisão é ser uma detenção normalizadora. Nesse caso, toda a punição executada não almejava a representação pública, mas a divulgação de uma idéia moral em vista de uma mudança no comportamento do criminoso. Para tanto, os ideais de reforma deveriam ser inscritos na mente do delinquente e “sentidos” em seu corpo. Na medida em que produzisse um corpo dócil, ela seria bem sucedida. O corpo deveria ser tratado por médicos, exercitado ao trabalho e sempre supervisionado por agentes penitenciários. Esse

¹⁸⁴ Ibid., p.120.

controle somente se consolidou pela vigilância reforçada na prática da disciplina contínua e eficaz.

Ora, o sistema de educação se fundamenta em um modelo de poder judiciário, na escola, por exemplo, a todo instante “se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”.¹⁸⁵ Como se observa, o poder judiciário se duplica de um modo arbitrário se a sua função geral não for considerada. O problema é que, se a pedagogia moderna adota essa forma para o ensino e a aprendizagem, seu conteúdo tende a ser não apenas uma reprodução dos saberes, mas do mesmo modo uma legitimação dos poderes. Nas palavras de Foucault:

Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar? Este sistema parece evidente, mas, se refletimos, vemos que a evidência se dissolve; se lemos Nietzsche vemos que se pode conceber um sistema de transmissão do saber que não esteja no interior de um aparelho de sistema de poder judiciário, político, econômico, etc.¹⁸⁶

Já na quarta característica, o pensador enfatiza o papel do *poder epistemológico*. Este último anima a todos os precedentes (econômico, político e judiciário) porque extrai dos indivíduos “notórios” saberes. Isto é, o poder epistemológico provocou o aparecimento de uma série de saberes sobre o homem. Esses novos saberes se caracterizam tanto pela normalização como pela correção das condutas no interior das instituições de sequestro. Eles são compostos em seu conjunto pelos saberes tecnológicos e pelas ciências humanas.

Dessa forma, o poder epistemológico produz um duplo saber: *dos* indivíduos e *sobre* os indivíduos. Isso pressupõe que os homens estejam submetidos tanto às tecnologias disciplinares como aos olhares “científicos” e que já estejam controlados pelos poderes anteriormente mencionados. Nas palavras de Foucault:

Isto se dá, portanto, de duas maneiras. Em uma instituição como uma fábrica, por exemplo, o trabalho operário e o saber do operário sobre seu próprio trabalho, os melhoramentos técnicos, as pequenas invenções e descobertas, as micro-adaptações que ele puder fazer no decorrer do trabalho são imediatamente anotadas registradas, extraídas portanto da sua prática, acumuladas pelo poder que se exerce sobre ele por intermédio da vigilância.¹⁸⁷

O poder gera saber *dos indivíduos* na medida em que o trabalho do operário é assumido por meio do saber, tanto da sua produtividade como da sua técnica, com a finalidade de

¹⁸⁵ Ibid., p.120.

¹⁸⁶ Ibid., p.121.

¹⁸⁷ Ibid., p.121.

reforçar o controle. Assim, o *poder epistemológico* se forma a partir do comportamento dos indivíduos no *lócus* de trabalho.

Por sua vez, o poder gera saber *sobre os indivíduos* na medida em que as ciências humanas irrompem como “disciplinas” relacionadas à expansão das tecnologias disciplinares. Desse saber da subjetividade moderna, derivam os mais variados procedimentos cognitivos: da observação à classificação, do registro à análise dos seus comportamentos, incluindo a comparação dos trabalhadores.

Por isso, as instituições abrem espaços para novas formas de especializações (da psiquiatria, da psicologia, da psico-sociologia, da pedagogia ou da criminologia) na medida em que são encontradas dificuldades práticas. No caso das ciências do homem, elas oferecem discursos e pseudos-discursos “científicos” refinados para que haja uma maior operacionalização dos mecanismos disciplinares nas instituições permitindo novas formas de controle.

A escola moderna não está isenta desse fenômeno¹⁸⁸, enquanto instituição de sequestro ela adotará o modelo psicológico da atividade de conhecer e formará o saber sobre os estudantes por meio de todo um dispositivo de observação dos seus comportamentos, rendimento cognitivo, e testes de aprendizagem realizados com o suporte da pedagogia, ciência aplicada da psicologia. Nas palavras de Foucault:

[...] a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para se tornarem em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança.¹⁸⁹

A passagem acima é pertinente para ratificar o que já foi dito no primeiro capítulo dessa dissertação, quando se afirmava que foi fundamentada em uma racionalidade advinda do pólo psicológico que a pedagogia se consolidou como um saber moderno. Com efeito, toda formação da “ciência” pedagógica necessitou dos ajustamentos do escolar exigindo sua conformidade com os horários, seu comportamento maleável, sua assiduidade no

¹⁸⁸ Sobre a inserção tanto do indivíduo como de uma instituição nas relações políticas Foucault afirma: “Viver em sociedade e, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração. O que, diga-se de passagem, torna ainda mais necessária, do ponto de vista político, a análise daquilo que elas são numa dada sociedade, de sua formação histórica, daquilo que as torna sólidas ou frágeis, das condições que são necessárias para transformar umas, abolir as outras. Pois, dizer que não pode existir sociedade sem relação de poder não quer dizer nem que aquelas que são dadas são necessárias, nem que de qualquer modo o ‘poder’ constitua, no centro das sociedades, uma fatalidade incontornável; mas que a análise, a elaboração, a retornada da questão das relações de poder, e do ‘agonismo’ entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante; e que é exatamente esta a tarefa política inerente a toda existência social”. FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: **Michel Foucault. uma trajetória filosófica**. p. 245-246.

¹⁸⁹ Ibid., p.122. (grifo nosso).

estabelecimento de ensino, sua disponibilidade em responder as tarefas, seu comprometimento com os seus estudos.

Foucault denuncia as relações entre *saber e poder* que ocorrem por meio dos “jogos” de verdade. Poder este que é identificado pela sua multiformidade, e saber este que se caracteriza pela sua forma interventiva. Ora, enquanto o poder é exercido, o saber é produzido, ao mesmo tempo, nas instituições sociais.

[...] temos a transformação da força do tempo e da força de trabalho e sua integração na produção. Que o tempo da vida se torne tempo de trabalho, que o tempo de trabalho se torne força de trabalho, que a força de trabalho se torne força produtiva; tudo isto é possível pelo jogo de uma série de instituições que esquematicamente, globalmente, as define como instituições do seqüestro. Parece-me que, quando interrogamos de perto estas instituições de seqüestro encontramos sempre, qualquer que seja seu ponto de inserção, seu ponto de aplicação particular, um tipo de invólucro geral, um grande mecanismo de transformação: como fazer do tempo e do corpo dos homens, da vida dos homens, algo que seja força produtiva. É este conjunto de mecanismo que é assegurado pelo seqüestro.¹⁹⁰

Certamente, a instituição escolar enquanto formadora do sujeito moderno é uma fomentadora da força produtiva porque idealiza moldar indivíduos para o mercado de trabalho. Assim, o sistema de ensino pode ser entendido também tanto como um aproveitamento do tempo porque nele existe qualificação técnica, quanto como um adestramento dos corpos para o exercício exaurível da força de trabalho.

Com efeito, para Foucault, as análises das instituições e poderes podem explicar o nascimento de uma instituição enigmática na modernidade – a prisão.

[...] Como um projeto de prisão corretiva pode impor-se à nacionalidade legalista de Beccaria? Parece-me que se a prisão se impôs foi porque era, no fundo, apenas a forma concentrada, exemplar, simbólica de todas estas instituições de seqüestro criadas no século XIX. De fato, a prisão é isomorfa a tudo isso.¹⁹¹

A vida particular de um indivíduo é subordinada a um *panoptismo* social¹⁹² cuja finalidade é a sua transformação em força produtiva. Já a prisão, é denominada pelo filósofo

¹⁹⁰ Ibid., p.122.

¹⁹¹ Ibid., p.123.

¹⁹² Sobre essa realidade panóptica que o homem moderno vive Foucault afirma: “Na época atual, todas essas instituições — fábrica, **escola**, hospital psiquiátrico, hospital, prisão — têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A **escola** não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos, O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a **escola**, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os

como a imagem invertida da sociedade transformada em ameaça a todos os indivíduos para que vejam e entendam qual o preço do crime. Desse modo, a prisão emite um duplo discurso:

Ela diz: “Eis o que é a sociedade; vocês não podem me criticar na medida em que eu faço unicamente aquilo que lhes fazem diariamente na fábrica, na escola, etc. Eu sou, pois, inocente; eu sou apenas a expressão de um consenso social”. É isso que se encontra na teoria da penalidade ou da criminologia; a prisão não é uma ruptura com o que se passa todos os dias. Mas ao mesmo tempo a prisão emite um outro discurso: “A melhor prova de que vocês não estão na prisão é que eu existo como instituição particular, separada das outras, destinada apenas àqueles que cometeram uma falta contra a [...] lei.”¹⁹³

A existência da prisão na modernidade tem efeito ambivalente, enquanto instituição de sequestro modelar é inocentada no discurso dos saberes jurídicos em relação às outras instituições porque utilizam suas técnicas disciplinares em seus espaços. Mas simultaneamente, sua existência é separada das demais instituições para aqueles que comentaram uma “falta” à ordem e ao funcionamento das instituições e da sociedade.

Justamente esta ambiguidade na posição da prisão que me parece explicar seu incrível sucesso, seu caráter quase evidente, a facilidade com que ela foi aceita, quando, desde momento em que apareceu, desde o momento em que desenvolveram as grandes prisões penais, de 1817 a 1830, todo mundo conhecia tanto seu inconveniente quanto seu caráter funesto e perigoso. Esta é a razão porque a prisão pode se inserir e se insere de fato na pirâmide dos panoptismos sociais.¹⁹⁴

Apesar da crítica do suplício, realizada pelos reformadores do século XVIII, Foucault mostra que essa atitude não foi por causa de uma sensibilidade em relação aos supliciados, mas uma crítica ao poder ilimitado do soberano. Daí a necessidade de reformar o judiciário, eliminando as disfunções devidas ao poder do monarca e estabelecendo novas leis para a punição em novos princípios, ou como Foucault mesmo diz: ocorre uma nova economia política do poder. Desse modo, para punir de uma forma eficaz, liberta-se o juiz da sua ambição de legislar, de forma que a punição passa a ser uma “arte” calculada e a prisão se torne o lugar do cumprimento da pena.¹⁹⁵

Por outro lado, a prisão espaço da realização da sentença, é nefasta pelo seu *conteúdo* limitador do corpo moldando-o no seu gesto mínimo e ameaçador, pela sua *forma* de lidar com a “alma” fabricando-a. Local ideal para disciplinar, classificar e examinar, a prisão

produtores em função de uma determinada norma.” Cf. FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. p.114. (grifo nosso).

¹⁹³ Ibid., p.123. (grifo do autor).

¹⁹⁴ Ibid., p.124.

¹⁹⁵ BILLOUET, Pierre. **Foucault**. p. 128-129.

encontra o seu modelo maior no projeto arquitetônico do jurista e filósofo Jeremy Bentham. Foucault descreve a sua figura arquitetural nas seguintes palavras:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções - suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.¹⁹⁶

Por meio do panóptico, o poder disciplinar mostra seu funcionamento, de um modo pleno, como poder moderno porque se contrapõe a paradigmas tradicionais como: a figura do soberano, as restrições externas e violência e o ato de esconder sujeitos. Em vista disso, torna-se anônimo e mecânico, opera-se através de sua torre a internalização de um olhar discreto e vigilante sobre o prisioneiro e torna seus prisioneiros visíveis à sociedade separando apenas uns dos outros.¹⁹⁷

Em *A sociedade punitiva*, Foucault declara que “o século XIX fundou a idade do panoptismo”¹⁹⁸. O preso é objeto de informações e jamais um sujeito de comunicação, pois é visto e não vê quem o enxerga, e, ainda, é descrito e não pode descrever-se. Contudo, a prisão panóptica não é apenas um aparelho do poder, mas do saber por que abre espaço para a atuação das mais variadas ciências humanas permitindo um conhecimento minucioso sobre o homem. Neste sentido, o presidiário se torna um estudo de caso científico. O que importa não é o seu crime cometido em si, mas o estudo da sua “alma” enquanto sujeito singular, com a finalidade de normalizá-lo por meio das correções institucionais.

2.2 O lugar das instituições educativas em *Vigiar e Punir*

O pensamento político do século XIX não foi suficiente para mostrar todo o funcionamento do poder em nossas sociedades ocidentais. Assim, a tarefa foucaultiana é

¹⁹⁶ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. p.190.

¹⁹⁷ OKSALA, JOHANA. *Como ler Foucault*. p.73.

¹⁹⁸ FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. p.38.

abandonar estes esquemas utópicos, provindos deste tipo de pensamento que faz seus seguidores buscarem a substância primeira do poder. Ao invés desse comportamento, Foucault questiona *como* o poder funciona em nossa sociedade. Relembrando um debate entre Chomsky e Foucault, Rabinow cita o filósofo francês no intuito de esclarecer sua postura frente à questão da política:

“Parece-me”, explica Foucault, “que a verdadeira tarefa política numa sociedade como a nossa é criticar o funcionamento das instituições que aparentam ser neutras e independentes; criticá-las de tal maneira que a violência política exercida obscuramente através delas possa ser desmascarada, a fim de que possam vir a ser combatidas”.¹⁹⁹

O objetivo da crítica foucaultiana ao poder é o desmascaramento das práticas disciplinares legitimadas nas instituições. É justamente na terceira parte de *Vigiar e Punir* que se encontra uma constatação problematizadora a respeito da prisão e simultaneamente de suas semelhanças com as outras instituições sociais, inclusive a educacional. Nas palavras de Foucault:

Acaso devemos nos admirar que a prisão celular, com suas cronologias marcadas, seu trabalho obrigatório, suas instâncias de vigilância e de notação, com seus mestres de normalidade, que retomam e multiplicam as funções do juiz, se tenha tornado o instrumento moderno da penalidade? **Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?**²⁰⁰

O que há de comum em todas as instituições, além da semelhança arquitetural são as técnicas disciplinares. Foucault constata que os processos disciplinares já existiam há muito tempo, nos conventos, nos exércitos e nas oficinas. Mas isto não significa que as disciplinas já vigoravam por meio destas instituições. Elas se consolidaram somente entre os séculos XVII e XVIII. Em suas palavras:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Formase então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.²⁰¹

A disciplina fabrica indivíduos submissos por intermédio da “docilidade” de seus corpos, tendo em vista o crescimento econômico por meio da utilização da sua mão-de-obra e também a diminuição das forças políticas por causa da obediência.

¹⁹⁹ FOUCAULT, Michel. *Apud* RABINOW, Paul. Sujeito e governamentalidade. In: **Antropologia da Razão**. p.30.

²⁰⁰ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. p. 214. (grifo nosso).

²⁰¹ *Ibid.*, p. 133.

Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.²⁰²

Como se verifica, a disciplina é o elo que torna instituição e poder correlatos. No entanto, a disciplina não deve ser concebida como uma invenção nas instituições sociais. Ela deve ser entendida como uma multiplicidade de pequenos processos com origens diferentes, em localizações separadas, que, simultaneamente, ativam a funcionalidade das outras como que por repetição, imitação e apoio mútuo. Contudo, apesar desses efeitos, as disciplinas se distinguem de acordo com o seu campo de aplicação e podem entrar em convergência esboçando, aos poucos, sua fachada de um modo geral. Onde, portanto, deve-se encontrar a disciplina em pleno funcionamento na modernidade?

[...] **nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias;** investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e **as escolas técnicas ou os colégios e liceus**), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas).²⁰³

Como são várias as instituições disciplinares, o objetivo de Foucault não é fazer a história de cada uma delas, mas apenas localizar, em uma série de exemplos, algumas técnicas especializadas que, sendo executadas uma após a outra, formam uma generalidade concretizada sob o signo das disciplinas. É sobre essas técnicas que o filósofo se refere quando afirma:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro.²⁰⁴

A análise do fenômeno das disciplinas implica em um detalhamento das minúcias de seu funcionamento, procurando uma precaução e não seu sentido, para recolocá-las na sua posição tática, frente ao indivíduo moderno. Nesse sentido, Foucault afirma: “a disciplina é uma anatomia política do detalhe”.²⁰⁵ O que o autor quer dizer com isto e qual o valor desta afirmação para esta dissertação?

²⁰² Ibid., p.134.

²⁰³ Ibid., p.134. (grifo nosso).

²⁰⁴ Ibid., p.134.

²⁰⁵ Ibid., p.134.

Ora, em primeiro lugar, o filósofo está afirmando que a disciplina perpassa por intermédio de suas argúcias em toda a rede de instituições modernas, e, para tanto é assaz estratégica. Daí a necessidade de um olhar paciente e atento para descrever os detalhes de seus movimentos. Em segundo lugar, é notório como do delineamento foucaultiano se pode retirar as indicações do autor sobre as instituições educativas e a pedagogia, embora sua análise genealógica também ofereça exemplos de várias outras instituições. Nesse sentido, é relevante observar que entre esses exemplos institucionais, a escola cristã do século XIX aparece entre as suas primeiras indicações porque ela é a herdeira da teologia do detalhe que ensinava, entre outras coisas, o quanto nada escapa ao olhar onisciente de Deus e como o homem deveria estar atento aos seus atos. Nas palavras de Foucault:

Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da **educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento**. Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo. Característico, esse hino às “pequenas coisas” e à sua eterna importância, cantado por Jean-Baptiste de La Salle, em seu *Tratado sobre as Obrigações dos Irmãos das Escolas Cristãs*. A mística do cotidiano aí se associa à disciplina do minúsculo.²⁰⁶

É importante salientar que Jean-Baptiste de La Salle é um dos patronos da educação europeia porque é reconhecido por popularizar a educação em seu século. Com efeito, o que Foucault demonstra é que dessa *teologia do detalhe* que muito inspirou Jean-Baptiste o fez instituir uma escola de matriz religiosa que valoriza tudo, inclusive os detalhes disciplinares que não permanecerão apenas entre os seus muros.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. E uma História do Detalhe no século XVIII, colocada sob o signo de Jean-Baptiste de La Salle, esbarrando em Leibniz e Buffon, passando por Frederico II, atravessando a pedagogia, a medicina, a tática militar e a economia, deveria chegar ao homem que sonhara no fim do século ser um novo Newton, não mais aquele das imensidões do céu ou das massas planetárias, mas dos “pequenos corpos”, dos pequenos movimentos, das pequenas ações; [...].²⁰⁷

Ironicamente, Foucault demonstra que apesar de todos os aspectos acima desbravados, por ilustres representantes da teologia, da filosofia, da política e da ciência, de seus “emiuçamentos sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno”. O que faz-nos pensar: *seriam as disciplinas um contraste no discurso e nas práticas no humanismo*

²⁰⁶ Ibid., p.135. (grifo nosso).

²⁰⁷ Ibid., p.136.

moderno? Ora, no século XVIII a filosofia iluminista proclamava: *liberdade, igualdade e fraternidade*. Para que esse lema fosse inscrito na consciência humana, o indivíduo deveria abandonar a *fides* enquanto “luz” sobrenatural e assumir plenamente a *ratio*, “luz” natural que o conduziria à sua emancipação e a conquista da sua “maioridade”. No entanto, segundo Foucault, “as ‘Luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”.²⁰⁸

Em outras palavras, o processo de esclarecimento (*Aufklärung*), que culminou no século XVIII com o seu *telos* libertador, trouxe ao homem moderno, paradoxalmente, o surgimento de um novo tipo poder que gere a vida dos corpos, tanto pessoal como coletiva, mas também que gera a extração das forças desses corpos ao serem mobilizados nas instituições disciplinares. Na sociedade disciplinar, o indivíduo passa de um espaço institucional (fechado) a outro, tendo que assimilar as suas normas para que haja o pleno funcionamento do aparelho em que ele esteja inserido. É nesse sentido que Foucault constata que o advento das disciplinas está relacionado ao movimento do esclarecimento. Vê-se, portanto, que o *discurso teórico* de emancipação humana respaldou as *práticas disciplinares*.

A propósito da filosofia iluminista, encontra-se em Kant, seu maior representante, um relevante opúsculo *sobre a pedagogia* que explicita a sua estreita relação com a temática da disciplina. Em suas Lições de Pedagogia ministradas por volta de 1776/77, 1783/84 e 1786/87 em Königsberg, o filósofo alemão concebe o homem como uma criatura que *precisa* ser educada. Por educação Kant entende tanto o cuidado com a infância aliado a disciplina como por instrução com formação. Como um fenômeno tipicamente humano, a educação é a condição *sine qua non* para que o homem seja verdadeiramente humano, porque “a disciplina transforma a animalidade em humanidade”.²⁰⁹

É preocupado com o sujeito, elemento fundamental da educação, e seu pleno desenvolvimento moral que Kant afirma a necessidade da disciplina. O progresso da humanidade depende da educação sem a qual torna-se inviável o desdobramento das capacidades humanas para o bem, já que elas não estão desenvolvidas na criança. Por isso, a educação vai ser “o maior e o mais árduo problema que se pode propor aos homens”.²¹⁰ Para responder a essa questão, Kant ensina que a educação deve ser pautada nos ditames da razão. Nesse caso, a pedagogia deve ser racionalizada no sentido de conduzir a destinação moral do homem. A educação serviria para formar no homem o senso de responsabilidade social para a

²⁰⁸ Ibid., p.209.

²⁰⁹ KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. p. 12.

²¹⁰ Ibid., p.20.

melhoria do mundo, mesmo que para isso o indivíduo deva renunciar seus desejos pessoais em prol da humanidade. Para tanto, todo o processo disciplinar vai paulatinamente corrigindo as “más” inclinações da criança.

Deste modo, em Kant, todo o processo educativo é perpassado pela valorização da disciplina, ela é um dos seus primeiros princípios.

Na educação, o homem, deve, portanto: 1. Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.²¹¹

Se acaso o homem desviar-se da disciplina, acabará por desviar-se da sua destinação que será o desenvolvimento das suas potencialidades humanas. Toda educação enquanto disciplina, para Kant, deve começar na infância a fim de que na escola as crianças possam submeter-se às leis da humanidade.

Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não que para aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado a fim de que no futuro, elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo seria muito difícil mudar depois o homem. Ele seguiria, então, todos os seus caprichos.²¹²

No auge da pedagogia iluminista a disciplina tende a estabelecer-se como norte para a formação do homem. Para o pedagogo alemão Pongratz, ela tende a legitimar-se como punição. Nesse caso, a punição pedagógica necessitava ter uma aparência racional e é essa contradição que faz transparecer no texto kantiano. Para demonstrar esta questão Pongratz também se baseia em outra passagem do *Sobre a pedagogia* e destaca que a pergunta de Kant seria então: *como cultivar a liberdade juntamente com a disciplina?* Ao que o filósofo responde que se deve mostrar ao aprendiz que a ele se impõe a disciplina, no intuito de conduzi-lo a fazer uso de sua própria liberdade, mas também, por não precisar ser dependente do auxílio dos outros.

Para Kant, o homem pode ser livre na medida em que assume a sua racionalidade. O homem que age sem a lei não é livre, mas somente aquele que se submete a leis universais. É na escola que as crianças, desde cedo, podem iniciar hábitos que lhes conduzam a um olhar atento às normas. Nesse sentido, a disciplina aparece justamente como uma necessidade inerente da liberdade porque é por meio dela que o aluno aprenderá a utilizar a sua

²¹¹ Ibid., p. 25

²¹² Ibid., p.15

racionalidade no trato com os outros. A disciplina instrumentaliza o estudante a se comportar frente aos outros, a utilizar um método de estudo, a lidar com as autoridades escolares para mais tarde aprender a lidar com a sociedade como um todo. É preciso que o aluno tenha conhecimento de sua liberdade para que possa agir livremente, deve se descobrir como um sujeito moral capaz de moderar as suas inclinações, domar suas paixões e recusar-se a prática dos vícios. O ensino, assim, seria com base nos exemplos a partir das regras e dos deveres a serem cumpridos. Desse modo, em Kant, não se pode esperar uma boa educação de uma escola que satisfaça todos os desejos e inclinações dos alunos, ao contrário, a educação para a liberdade deve ser pautada na sobriedade e na responsabilidade consigo e com os demais.

Dessa forma, “a criança deveria ser sujeita à disciplina pedagógica para atender aos interesses de sua independência posterior”.²¹³ Isto porque a disciplina fortalece a autonomia do sujeito ao desenvolver as suas habilidades, ao trabalhar sua prudência e ao esclarecer o sentido da moralidade. O sujeito da educação possui um caráter consolidado na sua inserção social promovida pela escola e no seu agir ético no mundo. Daí a necessidade da disciplina para orientar o aluno nos seus deveres para consigo e com os outros. A disciplina garante a ordem social. Assim, Kant justifica a existência da disciplina dando como exemplo a seguinte metáfora:

Uma árvore que permanece isolada no meio do campo não cresce direito e expande longos galhos; pelo contrário, aquela que cresce no meio da floresta cresce ereta por causa da resistência que lhe opõem as outras árvores, e, assim, busca por cima o ar e o sol.²¹⁴

Como o homem não é apenas um ser individual, mas social, a educação disciplinar é necessária por garantir a ordem social. A causa do mal na sociedade seria a não submissão da natureza às normas. Daí se retira toda a importância da disciplina para o filósofo alemão.

Por outro lado, para Foucault a racionalidade moderna descortina em todo o seu curso de progressão histórica a dominação sobre o indivíduo. Não é por acaso que se encontra no artigo *O Sujeito e o Poder* uma colocação do filósofo francês que descreve a forma do poder disciplinar em relação ao homem moderno:

Esta forma de poder se aplica à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o a sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua

²¹³ PONGRATZ, Ludwig A. Liberdade e disciplina. In: **Porque Foucault?** p.41.

²¹⁴ KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. p. 23-24.

própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e toma sujeito a.²¹⁵

O exercício do poder disciplinar confere aos homens uma identidade marcando-os pelas experiências, por exemplo, de loucura, delinquência ou perversão. Cumpre dizer que esses sujeitos se formam, em particular, nas instituições sociais, assim, o louco no hospital psiquiátrico, o criminoso na prisão e o pervertido na própria sociedade que não os reconhece como um resultado de suas relações.

Por outro lado, pode-se pensar: *qual o lugar da instituição escolar na formação da subjetividade moderna?* Foucault não a exclui desse processo de construção da identidade dos indivíduos. Em suas palavras:

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido - tudo isto constitui um "bloco" de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do "valor" de cada um e dos níveis de saber) entaves de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal).²¹⁶

A passagem acima revela que a instituição escolar molda subjetividades estudantis por meio de todos os possíveis mecanismos de poder. É nesse sentido que Deleuze e Guattari oferecem explicações que elucidam essas relações de poder, retirando uma série de consequências do panóptico escolar:

Tais relações vão fundo na espessura da sociedade, elas não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes, e não se contentam em reproduzir [...] a forma geral da lei ou do governo. [...] Elas definem inúmeros pontos de afrontamento, focos de instabilidade comportando cada um seus riscos de conflito, de lutas e de inversão ao menos transitória das relações de força. [...] Não é mais "o" professor, mas o inspetor, o melhor aluno, o cabulador de aula, o zelador, etc. [...] Diríamos que o nome próprio não perde seu poder, mas encontra um novo poder quando entra nessas zonas de indiscernibilidade.²¹⁷

A disciplina imposta pela *ratio* moderna é possuidora de toda uma arte das distribuições, ou seja, ela procede, primeiramente, na distribuição dos indivíduos em um determinado espaço institucional, fixando-os, com a finalidade de utilizar as mais variadas técnicas disciplinares sobre os seus corpos. Essas técnicas são verdadeiros princípios de adestramento corporal e para este fim podem ser divididas em quatro funções específicas: a

²¹⁵ FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. p. 235.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 241.

²¹⁷ DELEUZE, Gilles. GUATTARI Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia v.3. p.97.

cerca, a *clausura*, a *localização funcional* e a *fila*. Em seu conjunto elas são as exigências para que, de fato, a disciplina se efetive na experiência cotidiana das instituições nas suas lidas com os indivíduos.

A *cerca* corresponde a uma especificação de um local, heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo e pode ser encontrada tanto nos quartéis quanto nos colégios. No caso dos últimos, o filósofo constata que seu modelo provém da estrutura conventual e que terá a repercussão de seu modelo na constituição dos internatos franceses e nos colégios modelos.

Por sua vez, no segundo princípio que Foucault denomina *clausura*, a disciplina organiza um espaço analítico:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. [...] Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos.²¹⁸

Este espaço analítico é comum em conventos dirigidos sob um ideal ascético. Já em relação ao terceiro princípio que o autor define como *localizações funcionais*, o campo disciplinar codifica o espaço arquitetural construído para seus variados usos, seja para vigiar, comunicar e para ser utilizado de um modo regular.

2.3 As escolas como um dispositivo do poder

Em *Vigiar e Punir*, Foucault declara, categoricamente, que tem por objetivo realizar uma história das instituições no que elas têm de próprio, mas, restringindo-se a localizar, em várias séries de exemplos, algumas técnicas substanciais que são transmitidas de uma a outra cobrindo todo o corpo social.

Ora, com mais razão ainda, para o propósito deste capítulo que é realizar a genealogia das instituições educativas, cumpre explicitar os exemplos das instituições escolares, elencados pelo filósofo, no transcorrer de sua obra em pauta. Por outro lado, isto não quer dizer que todas as instituições que o autor analisou não são educativas e por isso não são dignas de serem contempladas nesse momento. Ao contrário, em *Vigiar e Punir*, é ressaltado o papel formativo de cada uma delas. Cada instituição, em particular, apesar de diferentes e com fins que lhes são próprios em seus serviços, visa (pelo menos discursivamente) formar o homem e colaborar com sua formação como um sujeito normal. Por isso, cabe afirmar que a

²¹⁸ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. p. 138.

prisão, o hospital, o quartel e a escola estão correlacionados ao poder disciplinar, sendo executores de seus mecanismos normalizadores.

Em vista disso, é possível, de uma maneira particular, refazer o percurso em relação a instituição escolar, porque suas menções são evidentes e seus exemplos práticos são desenvolvidos por meio dos comentários que o autor oferece ao leitor, nos momentos em que identifica algumas escolas da tradição moderna como meios do exercício do poder. Assim, são destacadas, em *Vigiar e Punir*, algumas escolas como: os Colégios Jesuítas, as Escolas Cristãs dos Irmãos Lassalistas, a Escola Mútua, a Escola fabril dos Gobelins, as Escolas Militares, as Escolas Paroquiais, a Escola Normal e a Escola de Pontes e Estradas.

Todas essas instituições educativas, com suas estruturas escolares, foram transmitidas por meio da história e cristalizadas nas escolas modernas, sejam elas de tez religiosa ou secular, militar ou profissionalizante. O problema é que, independente das suas identidades e do desenvolvimento de suas teorias pedagógicas, na prática, elas aparecem como um exemplo do exercício do poder disciplinar.

Por conseguinte, a questão aqui é tentar reconstruir em que medida as escolas apresentam as características do poder disciplinar e quais seriam as suas funções, enquanto mecanismos desse mesmo poder na conjuntura social. Segundo Foucault, esses mecanismos “que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que se podem chamar as ‘disciplinas’”.²¹⁹ Desse modo, trata-se de destacar como as relações de poder na disciplina da escola se configuraram no transcorrer dos séculos XVIII e XIX. Discorrem-se, a seguir, sobre cada uma dessas escolas modelos, analisadas por Foucault em *Vigiar e Punir*.

1. *Os Colégios Jesuítas* aparecem, na análise de Foucault, como um exemplo do poder disciplinar no que corresponde ao desenvolvimento de um mecanismo distributivo da *organização do espaço* para tornar dócil o corpo do escolar. Foucault se atém a explicar um princípio (o quarto) disciplinar elementar, *a fila*, mostrando sua importância como classificação dos indivíduos, pois cada indivíduo se define pelo seu lugar ocupado e, simultaneamente, pelo distanciamento que o separa dos demais. Na medida em que é efetivada, *a fila* individualiza os corpos dos homens em uma distribuição que os faz circularem em uma rede de relações.

²¹⁹ Ibid., p. 133.

Vejamos o exemplo da “classe”. Nos colégios dos jesuítas, encontrava-se, ainda, uma organização ao mesmo tempo binária e maciça: as classes, que podiam ter até duzentos ou trezentos alunos, eram divididas em grupos de dez; cada um desses grupos, com seu decurião, era colocado em um campo, o romano ou o cartaginês; a cada decúria correspondia uma decúria adversa. A forma geral era a da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado, a classificação eram feitos sob a forma de justa, pela defrontação dos dois exércitos; a participação de cada aluno entrava nesse duelo geral; ele assegurava, por seu lado, a vitória ou as derrotas de um campo; e os alunos determinavam um lugar que correspondia à função de cada um e a seu valor de combatente no grupo unitário de sua decúria.²²⁰

O espaço escolar jesuíta é dominado por um modelo militar romano, cujo resultado é o estabelecimento de uma ordem disciplinar que reconhece a hierarquia a partir de sua posição na fileira.

Não esquecer que de um modo geral o modelo romano, na época das Luzes, desempenhou um duplo papel; em seu aspecto republicano, era a própria instituição da liberdade; em seu aspecto militar, era o esquema ideal da disciplina. A Roma do século XVIII e da Revolução é a do Senado e da legião, do Fórum e dos campos militares.²²¹

Esse modelo se desdobrará em 1762 e a classe torna-se homogênea, composta de elementos individuais, sob o olhar vigilante do mestre. Assim, a configuração em fileiras consolida a posição dos alunos em série justamente para facilitar o regime de vigilância.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.²²²

Para Foucault, a organização do espaço serial foi uma das grandes mudanças no sistema escolar básico. Ela possibilitou a ultrapassagem do sistema tradicional no qual o aluno trabalhava alguns minutos com um professor, enquanto os demais esperavam ociosamente. Ora, sem a vigilância, o grupo permanecia disperso e confuso. Assim, com a determinação dos lugares individuais foi possível o controle de cada um dos escolares e o trabalho concomitante com todos. A conclusão do filósofo a respeito dos colégios modelos dos jesuítas

²²⁰ Ibid., p.141.

²²¹ Ibid., p.141.

²²² Ibid., p.141-142.

é que eles esboçam “[...] as formas gerais da disciplina escolar [...]. Mas essa extensão das instituições disciplinares não passa, sem dúvida, do aspecto mais visível de diversos processos mais profundos”.²²³

2. As *Escolas Cristãs* dos Irmãos Lassalistas, aparecem na análise de Foucault como um exemplo do poder disciplinar, no que corresponde aos mecanismos da *organização do tempo da aprendizagem*, da *sanção normalizadora* e do *exame*.

Segundo o autor, Jean B. de La Salle organizou uma inovadora economia do tempo para a aprendizagem nas escolas. Ele fez funcionar o espaço educativo da escola como uma verdadeira “máquina” de ensinar, mas também de vigiar as crianças por meio de uma hierarquização e de recompensas.

J.-B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor.²²⁴

Com o alojamento dos alunos em lugares determinados, como por exemplo nas classes, efetiva-se a distribuição em séries, seguida do próprio funcionamento da sala de aula, pois os estudantes adiantados são divididos segundo a ordem do seu desempenho nas lições. O local fixo do aluno é marcado e nenhum outro escolar poderá acomodar-se sem o consentimento de um inspetor da escola. Seguindo às orientações de higiene coletiva nas escolas, os alunos que tivessem piolhos deveriam ser separados dos outros.

Para que a vigilância fosse efetiva, era necessário coibir os escolares levianos ou distraídos. Nesse caso, o aluno, assim considerado, era posto entre dois outros que tinham bom comportamento.

A disciplinarização, igualmente, organiza-se por intermédio de toda uma arte de distribuição que perpassa pelas celas, lugares e fileiras, criando, cada vez mais, espaços complexos porque exigem, simultaneamente, uma arquitetura do local, distribuições funcionais e uma hierarquia estabelecida. Essa espacialidade permite tanto a fixação dos alunos quanto sua circulação. Ela garante a obediência dos indivíduos, economia do tempo em que nela se encontram e também limitam os seus gestos. Assim, a primeira operação da disciplina é a construção de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis

²²³ Ibid., p.198.

²²⁴ Ibid., p.142.

ou perigosas em multiplicidades organizadas. A constituição de ‘quadros’ foi um dos grandes problemas da tecnologia científica, política e econômica do século XVIII [...].”²²⁵

O controle da atividade na instituição educativa se realiza por intermédio de uma atenção minuciosa do tempo. Assim, toda atividade necessita de uma pontualidade no horário. Foucault lembra que esse modelo é provindo da vida monástica e que se difundiu, rapidamente, na Europa. Ora, esse controle do tempo passa por três processos: *a) o estabelecimento da censura; b) o obrigar das ocupações determinadas; c) o regulamentar dos ciclos de repetição.*

Todos esses processos são encontrados na escola e nas casas de educação. Acostumado a essa postura, o aluno moderno estaria preparado para o rigor do trabalho nas indústrias e fábricas.

O treinamento das escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinai ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência.²²⁶

As escolas cristãs têm outro mecanismo que o filósofo denomina *sanção normalizadora* que se refere à ordem dos castigos disciplinares, apresentados de duas formas: “artificial” e “natural”. A primeira diz respeito às leis expostas em um programa ou um regulamento interno. A segunda se aplica aos processos naturais observáveis, como por exemplo, o tempo de um exercício e o nível de aptidão do aluno que tem por referência certa regularidade assumida como uma regra válida para todos.

As crianças das escolas cristãs nunca devem ser colocadas numa “lição” de que ainda não são capazes, pois estariam correndo o perigo de não poder aprender nada; entretanto a duração de cada estágio é fixada de maneira regulamentar e quem, no fim de três meses, não houver passado para a ordem superior deve ser colocado, bem em evidência, no banco dos “ignorantes”. A punição em regime disciplinar comporta uma dupla referência jurídico-natural.²²⁷

Na escola, o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios dos estudantes e tem o seu auge no constrangimento público, mas sua função é o treinamento, pois o ato de castigar é exercitar a gratificação e a sanção, assim os comportamentos são avaliados como corretos e incorretos e serão recompensados respectivamente com “boas” ou “más” notas.

²²⁵ Ibid., p.143.

²²⁶ Ibid., p.160.

²²⁷ Ibid., p.172.

A reprovação social é validada pelo olhar condenatório de todos, mas decretada por uma autoridade escolar coibidora e possuidora de uma função corretiva. Mas esse fato não permanecerá apenas na escola, pois, a “justiça” escolar levou ao extremo esse sistema, “de que se encontram pelo menos os rudimentos no exército ou nas oficinas. Os irmãos das Escolas Cristãs haviam organizado uma micro-economia dos privilégios e dos castigos escritos”.²²⁸ Diante dessa realidade, é reforçado outro mecanismo do poder disciplinar: o *exame*.

A escola se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. Os Irmãos das Escolas Cristãs queriam que seus alunos fizessem provas de classificação todos os dias da semana: o primeiro dia para a ortografia, o segundo para a aritmética, o terceiro para o catecismo da manhã, e de tarde para a caligrafia, etc. Além disso, devia haver uma prova todo mês, para designar os que merecessem ser submetidos ao exame do inspetor.²²⁹

O *exame*, um dispositivo muito conhecido e temido na escola como a *prova*, tem a função de verificar a aprendizagem do aluno. Pontuando o nível de cada aluno, em particular, o professor confere um lugar “bom” ou “ruim” em sua classe, tornando-se um juiz porque arbitra entre o “bem” que aqui se configura com os acertos e o “mal” que se configura com os erros. Se o professor se torna um juiz, o aluno se transforma em réu que necessita provar sua “inocência” pelo seu desempenho. A “inocência” aqui se transforma em “sapiência”.

No momento do resultado do exame, o aluno não apenas avalia sua produção final, mas se auto avalia em sua trajetória escolar a partir do *ponto* em que se encontra, onde estacionou e como superar seu resultado, no caso de ser insuficiente ou mediano. Assim, os contínuos exames escolares permitem um processo de individualização de um sujeito essencialmente produtivo e capaz de adaptar-se aos diversos conteúdos programáticos. Talvez, por este motivo, Deleuze e Guattari afirmem que os diversificados modos de educação ou de “normalização” “impostas a um indivíduo consistem em fazê-lo mudar de ponto de subjetivação, sempre mais alto, sempre mais nobre, sempre mais conforme um suposto ideal”.²³⁰

3. A *Escola Mútua* aparece na análise de Foucault como um exemplo do poder disciplinar, no que corresponde ao mecanismo de *controle de atividades*, por meio da pontualidade do horário. Essa instituição escolar segue *ipsis litteris* a organização minuciosa

²²⁸ Ibid., p.174.

²²⁹ Ibid., p.178-179.

²³⁰ DELEUZE, Gilles. GUATTARI Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 2. p.97.

das atividades por intermédio dos horários fixos. No início do século XIX serão propostos os seguintes horários:

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc.²³¹

Outro modo de disciplinar o tempo é o que Foucault chama de *elaboração temporal em ato* – que visa o controle do capitão do exército sobre sua tropa por meio da marcha dos soldados. A marcha implica, em última instância, na precisão na decomposição dos gestos e dos movimentos, uma forma de ajustar o corpo aos imperativos temporais. Isto significa que há uma preocupação *anátomo-cronológica* do comportamento, um exercício minucioso do poder.

Dessa decomposição do ato em seus elementos que definem a posição do corpo, suas articulações e direção em vista de uma duração precisa é que aparece uma terceira categoria do controle da atividade, aquela que põe *o corpo e gesto postos em correlação*.

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica - uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador.²³²

A instituição educativa ensinava aos seus escolares a postura no seu domínio de escrita. O trabalho do professor é, nesse caso, condicionado a realizar correções quando os alunos não atingirem a meta. Aqui se observa, claramente, que do corpo do texto escrito se pode dizer muito de um corpo disciplinado para esta concepção educacional.

Mas, a disciplina, igualmente, mantém a viabilidade do controle da atividade como *a articulação corpo-objeto*. Toda relação que o corpo mantém com o objeto manipulado é regulada pela disciplina em uma codificação instrumental própria dos militares, a qual

Consiste em uma decomposição do gesto global em duas séries paralelas: a dos elementos do corpo que serão postos em jogo (mão direita, mão esquerda, diversos dedos da mão, joelho, olho, cotovelo etc), a dos elementos do objeto manipulado (cano, alça de mira, cão, parafuso etc); coloca-os depois em correlação uns com os outros segundo um certo número de gestos simples (apoiar, dobrar); finalmente fixa

²³¹ Ibid., p.145.

²³² Ibid., p.147.

a ordem canônica em que cada uma dessas correlações ocupa um lugar determinado. A esta sintaxe forçada é que os teóricos militares do século XVIII chamavam “manobra”.²³³

O poder disciplinar é possuidor de um caractere que se desenvolve na construção da operação e sua função mantém a relação com o aparelho de produção por meio da sujeição. Daí a necessidade do surgimento de uma nova forma no controle da atividade ser a *utilização exhaustiva* dos indivíduos. Desse modo, é proibido perder tempo na ociosidade que é a representação ou a origem de erros morais ou de desonestidade para com a economia de uma nação. No entanto, a disciplina organiza o tempo dos indivíduos, procurando extrair dele sua positividade econômica, pois, “importa extrair do tempo, sempre mais, instantes disponíveis e de cada instante, sempre mais, forças úteis”.²³⁴ Isso correspondia a intensificação do uso mínimo de cada instante, visando um rendimento satisfatório e veloz. Para Foucault, a escola mútua adotou, igualmente, os regulamentos militares da infantaria prussiana por outros meios:

Sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude.²³⁵

Essa utilização exhaustiva do tempo na escola lida com o corpo humano não como uma máquina, mas como um corpo natural de onde é possível extrair suas forças que têm seu tempo de duração. Desta forma, o corpo é o objetivo do poder. Por meio de seus mecanismos, o poder fornece novas formas de saber, no exercício de suas funções, na manipulação pela autoridade a qual está submetido, no treinamento útil. O estudo do corpo não visa apenas uma correção da sua postura física, mas de ordem atitudinal dentro dos padrões sociais.

A repartição disciplinar tinha o seu lugar nas técnicas contemporâneas e se realizavam por intermédio da classificação e do enquadramento do corpo. A partir desse evento, era possível apresentar ao indivíduo tanto a problemática dos indivíduos como as suas relações com as multiplicidades.

Do mesmo modo, os controles disciplinares da atividade encontram lugar em todas as pesquisas, teóricas ou práticas, sobre a máquina natural dos corpos; mas elas começaram a descobrir nisto processos específicos; o comportamento e suas exigências orgânicas vão pouco a pouco substituir a simples física do movimento. O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e

²³³ Ibid., p.148.

²³⁴ Ibid., p.148.

²³⁵ Ibid., p.149.

mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica”.²³⁶

Foucault descreve o funcionamento da *escola mútua* como um verdadeiro organismo que, entre outros objetivos, almejava um ajustamento das cronologias.

Do século XVII até a introdução, no começo do XIX, do método Lancaster, o mecanismo complexo da escola mútua se construirá uma engrenagem depois da outra: confiaram-se, primeiro aos alunos mais velhos, tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. [...] A escola se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. Um dos grandes partidários da escola mútua dá a medida desse progresso: Numa escola de 360 crianças, o professor que quisesse instruir cada aluno por sua vez durante uma sessão de três horas só poderia dar meio minuto a cada um. Pelo novo método, todos os 360 alunos escrevem, lêem ou contam durante duas horas e meia cada um.²³⁷

Outro mecanismo é a *vigilância hierárquica* que será detalhada mais adiante. Cumpre agora destacar que a escola mútua levará até o fim o controle dos comportamentos do corpo discente, por meio de um sistema de sinais que os estudantes devem “condicionarem-se” e responderem imediatamente. Nesse caso, se os sinais são criados para serem respeitados, com mais razão as ordens verbalizadas pelas autoridades escolares não devem ser negligenciadas porque são ainda mais pontuais.

Para Foucault, a disciplina da escola mútua como a de todas as outras instituições escolares produz controle sobre os corpos e, a partir dessa concretização, produz individualidade dotada de quatro características:

é **celular** (pelo jogo da repartição espacial), é **orgânica** (pela codificação das atividades), é **genética** (pela acumulação do tempo), é **combinatória** (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar.²³⁸

4. A *Escola dos Gobelins* aparece na análise do pensador como um exemplo do poder disciplinar no que corresponde ao mecanismo da *organização das gêneses*. Foucault constata que a partir de 1667, com a criação de uma fábrica dos Gobelins, previa-se, no edito governamental, a criação de uma escola. As sessenta crianças bolsistas seriam escolhidas e

²³⁶ Ibid., p.150.

²³⁷ Ibid., p.159.

²³⁸ Ibid., p.161. (grifo nosso).

enviadas a um mestre que estaria encarregado de instruí-las e educá-las e, logo em seguida, postas para o aprendizado com os mestres da manufatura de tapeçaria. Após seis anos de aprendizagem, quatro anos de serviço e uma prova de qualificação, recebiam uma licença para construir e manter sua loja de tapeçaria.

Nesta escola o que Foucault encontra são características, fundamentais, de uma *aprendizagem corporativa* que corresponde a uma relação de dependência, simultaneamente, individual e total ao professor, mas igualmente, uma duração prevista em estatuto de formação que se finaliza após uma prova de qualificação; ocorre também uma troca de serviços entre mestre e aluno. Nesse caso, o mestre oferece seu saber técnico e o aprendiz oferece sua prática como retribuição à instituição.

Contudo, o filósofo constata que em 1737, outro edito governamental decreta a criação de uma escola de desenho para os estudantes dos Golbelins, não para substituir a antiga formação, mas para complementá-la. Nas palavras de Foucault:

Ora, ela implica numa organização do tempo totalmente diversa. Duas horas por dia, menos aos domingos e festas, os alunos se reúnem na escola. É feita a chamada segundo uma lista afixada à parede; anotam-se as ausências num registro. A escola é dividida em três classes. A primeira para os que não têm nenhuma noção de desenho; mandam-nos copiar modelos, mais difíceis ou menos difíceis, segundo as aptidões de cada um. A segunda “para os que já têm alguns princípios” ou que passaram pela primeira classe; devem reproduzir quadros “à primeira vista e sem tomar-lhes o traço”, mas considerando só o desenho. Na terceira classe, aprendem as cores, fazem pastel, iniciam-se na teoria e na prática do tingimento.²³⁹

Com regularidade os alunos realizam seus afazeres pessoais por meio de exercícios que são marcados com suas autorias e data da escrita. Todos os trabalhos são depositados nas mãos do professor como forma de manter o controle das atividades. Em todo caso, os alunos aplicados são recompensados no fim do ano letivo em que há um levantamento de dados que permite compará-los, observando o mérito de cada estudante, por meio dos seus progressos escolares. A partir daí, definem-se os que podem ascender a uma etapa superior.

A organização da escola dos Golbelins obedece a um sistema de controle que se efetiva por meio da anotação no livro geral por parte dos mestres. Nesse livro, os professores registram a rotina diária da vida escolar e, concomitantemente, o comportamento dos seus aprendizes. Eles também são avaliados em seus registros por um inspetor escolar aos quais os livros gerais de cada mestre são submetidos.

²³⁹ Ibid., p.151.

A escola dos Gobelins é apenas o exemplo de um fenômeno importante: o desenvolvimento, na época clássica, de uma nova técnica para a apropriação do tempo das existências singulares; para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças; para realizar uma acumulação da duração; e para inverter em lucro ou em utilidade sempre aumentados o movimento do tempo que passa. Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja susceptível de utilização e de controle? Como organizar durações rentáveis? As disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo. E isto por quatro processos, que a organização militar mostra com toda a clareza.²⁴⁰

O momento histórico do século XVIII é marcado pelas técnicas administrativas e econômicas de controle nas quais o tempo se torna serial, orientado e cumulativo. Neste sentido, se crê no progresso social, mas estas técnicas individuais fazem surgir séries individuais.

descoberta de uma evolução em termos de “gênese”. Progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas grandes “descobertas” do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização.²⁴¹

As disciplinas na escola têm a função de analisarem seus espaços por intermédio da observação das atividades que, sob essa ótica, são decompostas e recompostas. Elas são aparelhos que visam aumentar e capitalizar o tempo. Ora, essa exploração do tempo se mostra, de acordo com Foucault, por meio da organização militar, como notar-se-á a seguir.

5. As *Escolas Militares aparecem* na análise de Foucault como um exemplo do poder disciplinar, no que corresponde ao mecanismo da *organização das gêneses*. A didática militar está estruturada em quatro processos:

A) *Dividir a duração em seguimentos* sucessivos ou paralelos, por meio dos quais cada recruta possa atingir um termo específico. Exemplo disso é que, nesse momento, o aluno tem seu tempo dividido entre a formação teórica e, depois, orientado a uma atividade prática. Isso corresponde, igualmente, ao estabelecimento de algumas regras que serão conduzidas com rigor: não misturar as aulas dos novos recrutas com os soldados veteranos; e inaugurar escolas de oficiais para as diferentes forças armadas.

B) *Organizar as sequências* segundo uma análise esquemática que visa a “sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando segundo uma complexidade crescente”.²⁴² Assim, no século XVIII, as instruções são balizadas em um princípio elementar: “gestos simples – posição dos dedos, flexão da perna, movimento dos braços – que são, no

²⁴⁰ Ibid., p.151-152.

²⁴¹ Ibid., p.154.

²⁴² Ibid., p.152.

máximo, os componentes de base para os comportamentos úteis e que, além disso, efetuam um treinamento geral da força, habilidade e docilidade.”²⁴³

C) *Finalizar estes seguimentos temporais* por meio da marcação da prova e sua realização, a fim de verificar tanto se o recruta-aluno atingiu a meta como para garantir sua aprendizagem pela comparação com a dos outros e ao mesmo tempo diferenciá-la de acordo com sua divisa na hierarquia militar.

D) *Estabelecer série de séries*. Neste momento, os exercícios são aplicados levando em conta os critérios de tempo de serviço e locação na organização militar, pois os exercícios cotidianos têm uma função diferenciada, sendo que cada diferença comporta exercícios peculiares. Assim, ao final de cada série, “começam outras, formam uma ramificação e se subdividem por sua vez. De maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define, especificamente, seu nível ou sua categoria”.²⁴⁴

A partir desses quatro processos militares são impostos à prática pedagógica toda uma estrutura organizacional da adequação do ensino e da aprendizagem, respeitando os tempos de cada etapa, de cada idade, mas também estabelecendo os níveis dos alunos e, conseqüentemente, seus limites. Os exercícios aparecem em uma ordem crescente e os alunos, de acordo com suas desenvolturas, são, sequencialmente, qualificados. Como se pode notar, o tempo na escola militar é de ordem, extremamente, disciplinar porque se efetiva em séries múltiplas e progressivas. Toda essa didática militar que se exerce pela “polifonia” dos exercícios favorece a criação de uma *pedagogia analítica*, pois decompõe os elementos do ensino e hierarquia, estendendo a um grande número os graus das fases do progresso do discente.

6. As *Escolas Paroquiais* aparecem, na análise de Foucault, como um exemplo do poder disciplinar no que corresponde ao mecanismo da *vigilância hierárquica*. Para Foucault, a vigilância se tornou decisiva na economia moderna, na medida em que ela, respectivamente, é uma peça no aparelho produtivo e uma engrenagem própria do poder disciplinar. Este movimento é idêntico na reorganização do sistema de ensino básico que aqui toma as feições de uma vigilância integrada da pedagogia moderna.

O desenvolvimento das escolas paroquiais, o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessária a organização dos controles. Para ajudar o mestre, Batencour escolhe entre os melhores alunos toda uma série de “oficiais”, intendentess, observadores, monitores,

²⁴³ Ibid., p.152.

²⁴⁴ Ibid., p.153.

repetidores, recitadores de orações, oficiais de escrita, recebedores de tinta, capelães e visitantes. Os papéis assim definidos são de duas ordens: uns correspondem a tarefas materiais (distribuir a tinta e o papel, dar as sobras aos pobres, ler textos espirituais nos dias de festa, etc); outros são da ordem da fiscalização.²⁴⁵

Para mostrar todo o funcionamento da vigilância hierárquica na escola paroquial, Foucault detalha que os alunos ocupam funções de liderança pedagógica. Em primeiro lugar, os alunos “observadores” têm a função de anotar sobre aqueles que, por algum motivo, saem dos bancos, os que conversam durante a aula, levando à dispersão da turma, os que não têm objetos religiosos que já foram solicitados com antecedência e aqueles que não têm um comportamento adequado para assistir à missa. Assim, esse grupo de alunos conserva a disciplina intra e extra-escolar.

Já os alunos “ad-monitores” eram encarregados de tomar conta dos alunos que falavam descontroladamente, fazendo barulho no momento específico do estudo das lições catequéticas. Os ad-monitores, igualmente, identificam e acompanham aqueles outros alunos que brincam, a todo o momento, não respeitando as horas e também cuidam dos que não sabem escrever ou, simplesmente, não escrevem. Desse modo, esse grupo de alunos garante a ordem no local específico de sala de aula.

Por conseguinte, os alunos “visitadores” eram incumbidos de informar às famílias, principalmente, sobre aqueles educandos que faltaram as aulas ou cometeram algum tipo de indisciplina grave. Nesse sentido, esses grupos de alunos vigiavam tanto a assiduidade quanto o comportamento dos seus colegas. Com as informações precisas dos alunos, o que pressupõe uma ficha de ocorrência, eles coíbiam futuros constrangimentos aos responsáveis.

Por fim, no que se refere aos alunos “repetidores” exerciam a função ligada mais diretamente à atividade pedagógica, pois deveriam fazer com que os outros alunos lessem em voz alta e em dupla. Assim, esses grupos de estudantes se tornaram assistentes do mestre porque observavam o desempenho da aprendizagem dos demais podendo intervir no ensino.

De qualquer sorte, os gestos delimitados em que a divisão das funções conduzidas pelo modelo hierárquico será reproduzida por outros ambientes escolares e seguimentos da sociedade, inclusive, o judiciário, nesse último caso, Foucault destaca que Demia se depara com outra hierarquia com outra função específica – a execução.

Ora, algumas dezenas de anos mais tarde, Demia volta a uma hierarquia do mesmo tipo, mas as funções de fiscalização agora são quase todas duplicadas por um papel pedagógico: um submestre ensina a segurar a pena, guia a mão, corrige os erros e ao

²⁴⁵ Ibid., p.169.

mesmo tempo “marca as faltas quando se discute”; outro submestre tem as mesmas tarefas na classe de leitura; o intendente que controla os outros oficiais e zela pelo comportamento geral é também encarregado de “adequar os recém chegados aos exercícios da escola”; os decuriões fazem recitar as lições e “marcam” os que não as sabem.²⁴⁶

Para Foucault, a instituição escolar paroquial segue o estilo da escola mútua, pois é possuidora de um dispositivo que se compõe de três procedimentos básicos: o objetivo do ensino, a aquisição dos conhecimentos, por meio do envolvimento efetivo da atividade pedagógica dos alunos e a observação vigilante e hierarquizada. Portanto, esse mecanismo de poder funciona em uma “relação de fiscalização, definida e regulada e está inserido na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”.²⁴⁷

7. A *Escola Normal* aparece na análise de Foucault como um exemplo do poder disciplinar no que corresponde ao mecanismo do *encarceramento*. A criança é avaliada na entrada e na saída, com interrogatórios sobre sua origem familiar, posição social de sua família, a falta e os seus delitos que cometeu para ir aos tribunais. No transcorrer da sua estadia na colônia de Mettray, ela é castigada se disser alguma palavra inútil e se cometer algo mais grave sua punição será o isolamento em uma cela para repensar seu erro. Ora, é aqui que se encontra a modelagem do corpo que favorece um conhecimento do indivíduo e seu aprendizado técnico o induzindo a formas comportamentais. Desse modo, as aquisições de aptidões se misturam com a permanência das relações de poder.

Formam-se bons agricultores vigorosos e hábeis; nesse mesmo trabalho, desde que tecnicamente controlado, fabricam-se indivíduos submissos, e se constitui sobre eles um saber em que se pode confiar. Duplo efeito dessa técnica disciplinar que é exercida sobre os corpos: uma “alma” a conhecer e uma sujeição a manter.²⁴⁸

Na escola normal se ensina de uma à uma hora e meia por dia. Em interdisciplinaridade com outros modelos que são presentes na colônia (modelo de família, de exército e de oficina) é realizado o ensino programado por um professor ou subchefe. No interior desta escola-prisão Foucault destaca a função dos líderes.

Essa superposição de modelos diferentes permite determinar a função de “adestramento” no que ela tem de específico. Os chefes e subchefes em Mettray não devem ser exatamente nem juizes, nem professores, nem contramestres, nem sub-oficiais, nem “pais”, mas um pouco de tudo isso e num modo de intervenção que é

²⁴⁶ Ibid., p.169-170.

²⁴⁷ Ibid., p.170.

²⁴⁸ Ibid., p.280.

específico. São de certo modo técnicos do comportamento: engenheiros da conduta, ortopedistas da individualidade. Tem que fabricar corpos ao mesmo tempo dóceis e capazes: controlam as nove ou dez horas de trabalho cotidiano (artesanal ou agrícola); dirigem as paradas, os exercícios físicos, a escola de pelotão, as alvoradas, o recolher, as marchas com corneta e apito; mandam fazer ginástica; verificam a limpeza, presidem aos banhos. Adestramento que é acompanhado por uma observação permanente; continuamente se avalia o comportamento cotidiano dos colonos;²⁴⁹

Como se pode notar, há todo um adestramento rigoroso que se organiza por meio de procedimentos normativos os quais se iniciam com a observação permanente até a avaliação do comportamento das crianças-colonos. Para o filósofo a *escola normal* de Mettray, faz história porque implanta um novo tipo de poder: o normativo.

Primeira escola normal da disciplina pura: o “penitenciário” não é simplesmente um projeto que procura sua caução na “humanidade” ou seus fundamentos numa “ciência”; mas uma técnica que se aprende, se transmite, e que obedece a normas gerais. A prática que normaliza à força o comportamento dos indisciplinados ou dos perigosos pode ser por sua vez “normalizada” por uma elaboração técnica e uma reflexão racional. A técnica disciplinar se torna uma “disciplina” que, também, tem sua escola.²⁵⁰

A estrutura organizacional da colônia é multidisciplinar, pois se inspira em vários modelos institucionais. Desse conhecimento da “alma” e dessa manutenção da submissão é que surge a escola normal, sob o suporte de diversas ciências entre as quais se podem destacar as ciências humanas, notadamente, a psicologia e a pedagogia e também a psiquiatria. Nas palavras de Foucault:

É a aparição ou antes a especificação institucional e como que o batismo de um novo tipo de controle — ao mesmo tempo conhecimento e poder — sobre os indivíduos que resistem à normalização disciplinar. E, no entanto, na formação e no crescimento da psicologia, o aparecimento desses profissionais da disciplina, da normalidade e da sujeição, vale bem sem dúvida a medida de um limiar diferencial. A estimação quantitativa das respostas sensoriais podia pelo menos usar a autoridade dos prestígios da fisiologia nascente e que a esse título merece constar na história dos conhecimentos. Mas os controles de normalidade eram, por sua vez, fortemente enquadrados por uma medicina ou uma psiquiatria que lhes garantiam uma forma de “cientificidade”; estavam apoiados num aparelho judiciário que, de maneira direta ou indireta, lhes trazia sua canção legal. Assim, ao abrigo dessas duas consideráveis tutelas e, aliás, servindo-lhes de vínculo, ou de lugar de troca, desenvolveu-se continuamente até hoje uma técnica refletida do controle das normas.²⁵¹

Essa colônia desenvolve aparelhos de controle na medida em que expande relações com novos hospitais, escolas e empresas privadas. Assim, seus agentes aumentam em quantidade, mas, igualmente, em poder e qualificação técnica e por isso o autor afirma: “os técnicos da

²⁴⁹ Ibid., p.279.

²⁵⁰ Ibid., p.280.

²⁵¹ Ibid., p.281.

indisciplina fizeram escola. Na normalização do poder de normalização, na organização de um *poder-saber* sobre os indivíduos, Mettray e sua escola fazem época”.²⁵²

Aparece, através das disciplinas, o poder da Norma. Nova lei da sociedade moderna? Digamos antes que desde o século XVIII ele veio unir-se a outros poderes obrigando-os a novas delimitações; o da Lei, o da Palavra e do Texto, o da Tradição. O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais;²⁵³

Com efeito, para Foucault, Mettray não passa de uma prisão para jovens delinquentes que eram condenados pelos tribunais franceses. É uma prisão que fez escola na história do direito criminal, por ter sido falha com os jovens no prolongamento de seus encarceramentos, pois,

eram presos aí os menores que haviam sido citados mas absolvidos em virtude do artigo 66 do Código, e alunos internos retidos, como no século XVIII, a título da correção paterna. Mettray, como modelo punitivo, está no limite da penalidade estrita. Foi a mais famosa de toda uma série de instituições que bem além das fronteiras do direito penal constituíram o que se poderia chamar o arquipélago carcerário.²⁵⁴

8. A *Escola de Ponts et Chaussées* (Escola de Pontes e Estradas) aparece na análise de Foucault como um exemplo do poder disciplinar no que corresponde ao mecanismo do *exame* também praticado pelas outras instituições de ensino. No entanto, o exame é evidenciado nessa instituição porque supera sua efetividade em comparação às demais. Exemplo disso é que nas escolas cristãs o exame é realizado pelas crianças a cada dia da semana²⁵⁵. Todavia, no caso dessa escola de engenharia, destinada a jovens e adultos, os exames permanecem, mas com disciplinas específicas da profissão.

Desde 1775, há na escola de Ponts et Chaussées 16 exames por ano: 3 de matemática, 3 de arquitetura, 3 de desenho, 2 de caligrafia, 1 de corte de pedras, 1 de estilo, 1 de levantamento de planta, 1 de nivelamento, 1 de medição de edifícios.²¹ O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado.²⁵⁶

Essa técnica é uma das mais aprimoradas porque reúne uma série de outros processos tanto disciplinares como de controle.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina,

²⁵² Ibid., p.281.

²⁵³ Ibid., p.176.

²⁵⁴ Ibid., p.281.

²⁵⁵ Ibid., p.32.

²⁵⁶ Ibid., p.179.

o exame é altamente ritualizado. Nele se reúne a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.²⁵⁷

O exame traz, em seu bojo, as regras próprias dos ritos de passagem para os que por ele devem percorrer. O exame tem um caráter duplo porque evolui tanto o processo de subjetivação quanto de objetivação. Um objeto a ser estudado pelas ciências que oferecem suporte teórico à escola e um sujeito a ser formado pelo poder pedagógico. Ora, todo o aparato em sala de aula possibilita ao mestre um estudo sobre os seus alunos, podendo avaliá-los por meio dos exames, seguindo critérios disciplinares. Assim, a avaliação escolar está determinada a ser subjetiva por parte do professor e objetiva quanto ao aluno. Essas dimensões desvelam a função do exame na escola. Nas palavras de Foucault:

Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida - a “obra prima” autenticava uma transmissão de saber já feita - o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. **A escola se torna o local de elaboração da pedagogia.** E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência. A era das inspeções e das manobras indefinidamente repetidas, no exército, marcou também o desenvolvimento de um imenso saber tático que teve efeito na época das guerras napoleônicas.²⁵⁸

Eis, portanto, a tese de Foucault sobre o conhecimento pedagógico moderno: a condição de possibilidade da pedagogia que funciona como ciência, somente pode existir por intermédio do exame. Ora, *que tipo de exame permitiu a consolidação da pedagogia como uma ciência no auge da modernidade?* O exame promovido pelas ciências humanas na escola (conforme se disserta no primeiro capítulo). A escola passou a ser um local de experimentações e análises tanto sociológicas como psicológicas. No caso das psicologias os exames de aprendizagem nas crianças envolviam testes de desempenho, observações dos níveis de atenção e construção de teorias da aprendizagem, segundo as fases cognitivas e as idades dos alunos. Portanto, na medida em que a psicologia produzia os exames, ofereceu as bases de todas as suas teorias contemporâneas sobre o ensino e a aprendizagem fundando a pedagogia como se conhece atualmente.

Para elucidar esta tese de Foucault, se podem recorrer, resumidamente, aos seus três argumentos: a) o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder; b) o exame

²⁵⁷ Ibid., p.177.

²⁵⁸ Ibid., p.179.

faz, também, a individualidade entrar num campo documentário; c) o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso”.

O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder porque, do ponto de vista tradicional, o poder é o que sinaliza e ao mesmo tempo se revela manifestado paradoxalmente encontrando a sua força no próprio movimento de sua exibição. Assim, na época clássica, o monarca podia esquecer o povo e somente os seus súditos eram realmente lembrados porque recebiam uma nomeação ou título de nobreza como um reconhecimento do poder soberano.

Ao contrário, na modernidade, o poder disciplinar é exercido na invisibilidade e, para compensá-lo, ocorre a imposição do princípio de visibilidade aos seus agentes ou representantes. Os súditos devem ser contemplados e, na medida em que o são, é assegurado o poder que é exercido sobre eles. Os súditos podem ser vistos incessantemente para manterem os indivíduos disciplinados. Por isso, Foucault afirma que “[...] o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação”.²⁵⁹ E mais adiante constata que “entramos na era do exame interminável e da objetivação limitadora.”²⁶⁰

O exame faz a individualidade entrar em um campo documentário, isto é, a finalidade é um arquivamento repleto de detalhes constituídos ao nível dos corpos e dos dias. Ao dispor os indivíduos em um campo de vigilância, é possível ao observador descrever os gestos de seus corpos por dias consecutivos através das anotações. Desse modo, se consolida por este ato a análise documentária dos indivíduos que são previamente captados e fixados por meio do sistema de registros.

Dessa forma, o exame se revela como um poder de escrita, sendo, portanto, peça fundamental na engrenagem da disciplina. Seu modelo é advindo das técnicas de documentação administrativa, mas no poder disciplinar recebe novas formas por causa das novas necessidades das instituições que o empregam.

Umás se referem aos métodos de identificação, de assimilação, ou de descrição. [...] Era o problema dos estabelecimentos de ensino, onde era forçoso caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível e capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele.²⁶¹

²⁵⁹ Ibid., p.179.

²⁶⁰ Ibid., p.181.

²⁶¹ Ibid., p.181.

A escola é um exemplo em que a funcionalidade do registro é um “mapeamento” total dos indivíduos, no qual o tempo é marcado, o lugar é circunscrito, os comportamentos são avaliados e os progressos de aprendizagem são notificados. Desse modo, o exame enquanto promotor do registro marca o aluno desde a recepção até a saída do estabelecimento de ensino.

Por conseguinte, o exame permitiu a criação de uma série de códigos da individualidade, segundo os critérios das instituições, por meio da homogeneidade dos traços de personalidade.

[...] código físico da qualificação, código médico dos sintomas, código escolar ou militar dos comportamentos e dos desempenhos. Esses códigos eram ainda muito rudimentares, em sua forma qualitativa ou quantitativa, mas marcam o momento de uma primeira “formalização” do individual dentro de relações do poder.²⁶²

Os hospitais do século XVIII viabilizaram a utilização dos métodos escriturários e documentários porque o processo da escrita permite integrar os dados individuais em sistemas cumulativos. A sua função objetiva que ao partir de qualquer registro geral se possa encontrar um indivíduo e que, por outro lado, cada exame individual seja repercutido na contabilidade do conjunto.

O exame, por meio da análise documentária da escrita, favorece a abertura de duas possibilidades: a) a constituição do homem como objeto descrito a ser analisado, mantendo as suas características singulares, sua evolução particular e suas aptidões sob o controle de um saber permanente; b) a constituição de um sistema corporativo que possibilita tanto a medida dos fenômenos (média) globais quanto a descrição de grupos, fatos coletivos e uma estimativa do desvio dos indivíduos entre si para verificar a sua distribuição em uma determinada população. Dessa forma, do dispositivo do exame e da promoção de seus mecanismos de escrita e documentação em bancos de dados, ocorre a pertinência dessas técnicas para todas as ciências do homem. Nas palavras de Foucault:

Importância decisiva, conseqüentemente, dessas pequenas técnicas de anotação, de registro, de constituição de processos, de colocação em colunas que nos são familiares mas que permitiram a liberação epistemológica das ciências do indivíduo. Sem dúvida temos razão em colocar o problema aristotélico: é possível uma ciência do indivíduo, e legítima? [...] O nascimento das ciências do homem? Aparentemente ele deve ser procurado nesses arquivos de pouca glória onde foi elaborado o jogo moderno das coerções sobre os corpos, os gestos, os comportamentos.²⁶³

²⁶² Ibid., p.181.

²⁶³ Ibid., p.181-182.

Por isso, *o exame cercado de todas as suas técnicas documentárias faz de cada indivíduo um “caso”*, isto é, o indivíduo transforma-se simultaneamente em objeto de saber e de uma tomada do poder. Nas palavras de Foucault:

O caso não é mais, como na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.²⁶⁴

Enquanto meio de controle do saber e método de dominação do poder, o exame descritivo dos indivíduos promove uma nova forma de exame. Se na época clássica a preocupação era com a construção de um monumento de um herói ou rei com uma finalidade póstuma para memória perpétua, na época moderna a preocupação será com a construção do documento para uma utilização casual.

[...] Esta transcrição por escrito das existências reais não é mais um processo de heroificação; funciona como processo de objetivação e de sujeição. A vida cuidadosamente estudada dos doentes mentais ou dos delinquentes se origina, como a crônica dos reis ou a epopéia dos grandes bandidos populares, de uma certa função política da escrita, mas numa técnica de poder totalmente diversa.²⁶⁵

Logo, o exame está no centro dos processos que constituem tanto o indivíduo como efeito e *objeto de poder* como efeito e *objeto de saber*. É o que Foucault denomina como processo de objetivação do sujeito. Na relação do sujeito com o poder, o exame faz o indivíduo passar por toda uma combinação de procedimentos disciplinares. Já na relação do sujeito com o saber, o exame faz o indivíduo passar por toda uma combinação de procedimentos “científicos”, como foi visto.

Por isso, para Foucault, o exame é simultaneamente um “ritual” do poder e ato “científico” do saber por que fixa o indivíduo estabelecendo a sua diferença em relação aos demais. Isto assim ocorre por que o poder não permite disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, *a partir deles e sobre eles*, um discurso de saber que os objetive e antecipe qualquer experiência de subjetivação. Assim, se no *poder* se extrai *dos* indivíduos um saber (por meio dos mecanismos disciplinares), no *saber* se extrai *nos* indivíduos um saber (disciplinar: as ciências humanas).

Nesse sentido, o exame efetiva funções disciplinares que perpassam a repartição e a classificação de indivíduos até a extração máxima tanto das forças quanto do tempo, desde a

²⁶⁴ Ibid., p.183.

²⁶⁵ Ibid., p.183.

acumulação genética contínua até a composição otimizada das aptidões. Dessa forma, é que Foucault pode afirmar que:

Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente.²⁶⁶

A produção do indivíduo moderno na instituição educativa se efetiva de uma forma *celular*, porque no ambiente escolar cada indivíduo se define de acordo com o lugar que se encontra e sua posição na fila, possibilitando assim o controle. Por sua vez, na forma *orgânica*, os horários são planejados rigorosamente de modo que o tempo seja utilizado com intensidade visando à aprendizagem. Já na forma *genética*, o tempo do indivíduo é classificado de acordo com a sua qualidade na produção tanto no ensino como na aprendizagem; essa eficiência será o diferencial entre os sujeitos (docente ou discente). Por fim, na forma *combinatória*, a escola promove o ajuste dos corpos dos indivíduos com a finalidade de compor forças para atingir a meta de um funcionamento qualificado. Esta última forma depende do aprendizado e da observação dos alunos às normas e códigos de conduta.

Como se observa, cada uma das escolas examinadas por Foucault contribuiu para a consolidação do poder disciplinar e isto não significa que elas não adotassem outros mecanismos de poder exercidos nas outras. Como se observou, as práticas disciplinares circundam o corpo individual modelando-o, justamente, porque emergem microfísicamente em todo o corpo social, exercendo seu poder por meio de vários dispositivos, tecnologias e ciências humanas. Sua difusão se efetiva nas instituições sociais e, particularmente, nas instituições escolares. Neste caso, o poder pedagógico é, essencialmente, fomentador de suas determinações e, simultaneamente, propulsor de seu funcionamento no espaço da escola, tal como Foucault constata: “a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor”.²⁶⁷

As descrições precedentes mostraram que Foucault, em *Vigiar e Punir* almejou entender como houve uma concepção de poder em relação ao corpo no século XVIII e outra no século XIX. Para o filósofo, até o fim do século XVIII, todo o controle social sobre o corpo foi perpassado tanto pelo castigo como pelo enclausuramento. Por outro lado, no século XIX,

²⁶⁶ Ibid., p.184.

²⁶⁷ Ibid., p.142.

ocorreu uma gestão racionalizadora que buscou a rentabilidade por meio do trabalho industrial. Nesse sentido, essa realidade foi garantida pela vigilância do corpo do trabalhador e da força do trabalho.

Analisa-se aqui que Foucault promoveu sua perspectiva em uma direção bem distinta, correspondente a um estudo tanto das estratégias como das práticas pelas quais o poder modelou cada indivíduo por meio das instituições sociais, a começar pela escola. A presente análise tentou demonstrar como o poder funcionou nas escolas modernas e o que se constatou foi a vigência da disciplina, ou seja, uma modalidade da aplicação do poder.

A característica fundamental da disciplina, como se pôde observar, é que ela se exerce por meio de vários mecanismos que envolvem as atividades cotidianas escolares. No geral, está elucidado que esses mecanismos disciplinares se transformam em fórmulas de dominação sobre o corpo. Ora, essa *anatomia política* do corpo, que foi descrita em detalhes pelo filósofo francês, é investida no geral em qualquer lugar que se configure como um espaço fechado que possibilite a gestão disciplinar dos indivíduos como igualmente sua repartição e identificação.

O que se analisa na escola, em particular, é justamente a microfísica do poder, como essa microfísica permeia pela sua sutileza e impera em cada das escolas acima descritas. Os mecanismos aparecem “capilarmente”, garantindo o funcionamento do poder. Essa funcionalidade somente é possível por causa da gestão sobre o corpo. A própria escola em sua estrutura está dividida em corpos: docente e discente, diretivo e funcional. Assim, o poder disciplinar ao organizar as instituições educativas, conseqüentemente, está formando o corpo individual do sujeito por meio de suas técnicas disciplinares ao corrigir os desvios, vigiar os que se encontram entre os muros escolares, ao orientar os que se encontram fora do seu recinto (no caso dos pais dos alunos), e ao punir os que não obedecem as regras.

De qualquer modo, torna-se evidente que o sujeito é fabricado no espaço visível da instituição educativa por meio de inúmeras atividades escolares, as quais tornam o indivíduo assujeitado. Esse assujeitamento visa a tornar o seu corpo dócil para atividades trabalhistas futuras na extração máxima de sua força pela utilidade que representa. Nesse sentido, o sujeito pedagógico permanece a partir das análises de Foucault aprisionado às relações de poder.

Esse sujeito pedagógico construído no recinto educativo elucidada a positividade do poder altamente produtivo quando se almeja moldar ou aprimorar, adestrar ou controlar tanto o corpo discente em geral como o corpo do aluno individualmente. Assim, o espaço escolar não é visto por Foucault como um local onde impera a neutralidade em relação ao poder, ao contrário, esse espaço educativo, cindido entre o ensino e a aprendizagem, demonstra como as

práticas divisórias do poder disciplinar o marcam profundamente na relação entre professor e aluno.

Os corpos são controlados minuciosamente: a) nos seus *gestos*, isto é, cada movimento corporal dever obedecer a ordens superiores, o que implica no reconhecimento do aluno ao seu devido lugar na escola, o lugar do aprendiz; b) nos *comportamentos* até que o aluno seja capaz de se conter pública e particularmente, o que implica no reconhecimento do aluno a uma moral escolar e na sua adesão a ela; c) nas suas *atitudes* compreendidas aqui como a posição do próprio corpo do aluno, o que implica no reconhecimento de normas mínimas de conduta no recinto escolar e no interior da sala de aula; d) nos seus *hábitos* compreendidos aqui como disposições adquiridas pela repetição dos *atos* escolares, pela repetição dos *usos* das coisas, por exemplo, da posição do uso da caneta e a caligrafia do aluno ou pelo *costume* escolar de como se deve proceder para ler um livro; e) nos seus *discursos*, isto é, a escola enquanto dispositivo do poder, expõe o que se deve e o que não se deve fazer na instituição.

Certamente, todo esse conjunto de práticas educativas cobrem a vida dos alunos sem que, muitas vezes, eles não percebam o quanto são produzidos pelo poder, moldados pela pedagogia, institucionalizados pela escola e disciplinados pelo professor. Assim, o adestramento do corpo e o aprendizado do gesto mostram a regulamentação dos comportamentos.

No final de todas essas técnicas disciplinares, ocorre com uma frequência maior a posição ambivalente do homem moderno, seja como *produto do poder* e como *objeto de saber*, abrindo espaço para a prática de todas as ciências humanas, em particular, a pedagogia moderna.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Essa dissertação, cuja intenção primeira foi a de aproximar o tema *Foucault e a educação* tanto à perspectiva arqueológica como à genealógica, em geral, tratou-se de um inventário das indicações de Foucault sobre o modo como a pedagogia aparece em suas análises.

No primeiro capítulo, a transformação da pedagogia em ciência da educação marcou profundamente a área educativa, suscitando um debate entre a pedagogia nova e a pedagogia tradicional. Nesse sentido, o impacto do desenvolvimento científico na formulação de uma crítica do ensino e da aprendizagem tradicionais. Destacou-se o papel de uma ciência, a psicologia, como fomentadora e fundadora da pedagogia moderna.

Depois se ressaltou, baseado em dados biográficos, que o jovem Foucault estava interessado na psicologia por motivos pessoais (problemas psicológicos) e profissionais (atuação no mercado de trabalho). Contudo, o interesse intelectual do filósofo francês foi eminentemente crítico em relação a este saber. Nesse caso, suas críticas são de fundo epistemológico, mas não se reduzem a este fator porque sua abordagem já no germen do seu pensamento, levava em conta os vários fatores que colaboraram para a irrupção da psicologia no cenário francês. Exemplo disso é que o autor descreveu historicamente a função social da psicologia levando em consideração a sua relação com as outras ciências, processos econômicos e ideológicos. Assim, das implicações epistemológicas (unidade, perigos e dispersão) das ciências humanas, retira-se para a pedagogia a explicação ou a justificativa para os seus “modismos” e as suas instabilidades na área.

No que se refere à arqueologia, a psicologia apareceu situada na modernidade por causa do aparecimento do homem como objeto de estudo das ciências humanas. Nessa perspectiva, foram apontados os riscos do psicologismo e do antropologismo a que a psicologia é conduzida. O modelo científico da psicologia é o biológico. Desta ciência empírica, são extraídos os conceitos de *função* e *norma*. A partir dessas categorias, a psicologia pode estudar o homem.

Na fase genealógica, descreveu-se como a psicologia recebe do poder o espaço da sua atuação, as instituições sociais. Enquanto saber comprometido com o poder, a psicologia será uma ciência normativa justamente por almejar “conduzir” o homem a uma normalidade rumo à criação de sua própria individualidade. É a psicologia que será encarregada de corrigir os

rigores da instituição educativa. Nesse sentido, vemos aqui implicações morais para a pedagogia, o que, em parte, explica e justifica as “crenças” pedagógicas em “imagens” e “ideais” de homens.

Ora, *se a psicologia é o fundamento racional da pedagogia, em que medida as críticas de Foucault podem ser direcionadas a este último saber?* Na medida em que os autores da história da educação se referem ao acontecimento da transformação da pedagogia em ciência da educação fundamentada no respaldo científico da psicologia. A literatura sobre o assunto demonstra, por meio de seus dados, que direta e indiretamente a psicologia serviu de base para que a pedagogia fosse um saber “científico” no sentido moderno do termo. Apesar de se notar em Foucault a confirmação dessa constatação, encontramos uma crítica frontal às ciências humanas. Ora, não foi indiretamente que Foucault se referiu à psicologia, ao contrário, em *As palavras e as coisas*, por exemplo, ela aparece em primeiro lugar na ordem da lista das ciências citadas pelo autor.

Assim, ao criticar o solo epistemológico das primeiras ciências humanas (psicologia, sociologia e análise da literatura e dos mitos), Foucault está minando todas as suas formas e conteúdos que serão desenvolvidos por elas. No que se refere à psicologia, esta postura foucaultiana se estende, inclusive, àquelas psicologias que estão envolvidas com as temáticas da educação, os eixos do ensino e aprendizagem, e que, portanto fundamentam tanto a teoria como a prática pedagógica moderna.

Por outro lado, na genealogia, a preocupação de Foucault não foi se um saber era científico ou não. O autor demonstra que tanto a psicologia como a pedagogia ganham notoriedade social na modernidade pelo poder. Nesse caso, a pedagogia, em particular, aparece de modo efetivo como um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. Ela nasce pelas relações mantidas com o poder e sob a sua autorização é permitido não apenas estudar o homem por meio dos exames, mas normalizá-lo como sujeito.

O segundo capítulo mostrou que a temática das instituições sociais não era nova no pensamento foucaultiano; desde *História da Loucura*, perpassando pelo *Nascimento da Clínica* e culminando com *Vigiar e Punir* se observou todo um engajamento do autor com a crítica das instituições. Nesse sentido, ressaltou-se que, a partir do século XVIII, houve o aparecimento do poder disciplinar, principalmente, com a consolidação do sistema capitalista.

A disciplina destaca-se pelo seu caráter espaço-temporal definidor; se, de um lado, ela organiza o espaço por meio de uma repartição do indivíduo, do outro, ela determina as atividades por intermédio do controle do tempo. Toda essa sistemática é garantida por um conjunto de mecanismos, seja por um regime de *vigilância hierárquica* dos indivíduos, seja

pela *sanção normalizadora* na organização das diferenças entre cada um, ou pelo *exame* na produção e reprodução do saberes sobre os homens.

O espaço que mereceu destaque em particular foi a instituição educativa. É importante notar que, na fundação do internato moderno concebia-se que para educar a criança era preciso isolá-la em um espaço utilizado para a formação e transformação do indivíduo. Essa noção de espaço transformador acompanhou a instituição escolar em toda a modernidade, embora atualmente seja em parte descartado o isolamento das crianças no regime de internato.

Dois modelos foram identificados: o celular e o serial. O primeiro é proveniente dos regimes conventuais em que se destacam o esquadramento do espaço. O segundo é proveniente das escolas e visava ao repartimento do tempo em séries. Todos os dois modelos evocam a necessidade de uma hierarquia porque visam ao controle sobre os indivíduos no que diz respeito aos seus comportamentos, gestos e palavras. Desse modo, a disciplina na escola hierarquiza e classifica os alunos.

De um modo geral, pode-se observar que o poder disciplinar é indiscreto por estar em toda parte da instituição, permanecendo sempre em estado de alerta frente aos abusos. Ele age por meio da sanção normalizadora com seus mecanismos de julgamento e condenação. Por sua vez, a sanção é normativa por causa do seu caráter regular: impõe regras a todos os indivíduos, regras que são relacionadas ao tempo, as atividades, aos discursos e aos corpos. A sanção estabelece a norma como via de regra, permitindo uma avaliação e um julgamento pautado em comparações, diferenças, hierarquias, homogeneidades e exclusões.

A escola, a partir do século XVIII, aparece como escola normal; com ela reforça-se a criação dos exames, que são tipos de controle normalizadores porque, na medida em que são aplicados, possibilitam tanto a qualificação e classificação como a vigilância e a punição dos alunos. O exame escolar, portanto, é um mecanismo que correlaciona a formação do saber sobre os alunos e o exercício do poder pelos professores.

O exame possui três características: a primeira mostrou que o poder disciplinar é invisível; a segunda mostrou que ele constitui um campo de vigilância; a terceira mostrou que o indivíduo se torna um estudo de caso, pois serve de arquivo e objeto de conhecimento. Portanto, o exame faz o indivíduo passar por toda uma combinação de processos disciplinares. Assim, em *Vigiar e Punir*, Foucault aponta o funcionamento das práticas modernas e o mal-estar que causam aos indivíduos. Apesar das normas socializarem os indivíduos, elas são consideradas perigosas pelo autor porque são sutis no seu funcionamento. A crítica de Foucault é muito pertinente no mundo hodierno porque corre-se o risco dos indivíduos não perceberem que podem incidir no mecanismo das estratégias do poder normativo.

Assim, o empreendimento filosófico proposto pôde alcançar a sua finalidade que foi descortinar as indicações de leitura da pedagogia moderna a partir de algumas obras de Foucault. Mas, esse propósito remete e permanece dependente de um problema levantado no início deste texto: *quais são as indicações fornecidas por Foucault em sua arqueogenealogia sobre a pedagogia na modernidade?* A palavra *indicar* vem do latim *indicare* e significa apontar, mostrar, informar, recomendar, aconselhar e selecionar. Ora, procurou-se apontar como a pedagogia emergia a partir do contexto da obra de Foucault. Assim, de um modo geral, pode-se dizer que a pedagogia moderna é revelada por Foucault sob cinco aspectos:

Em primeiro lugar, a arqueologia *apontou* que a pedagogia possui um solo frágil porque é fundamentada na psicologia, já que este último saber foi descortinado como impreciso na sua base epistemológica na modernidade por ser atravessador em relação aos outros saberes e por tender ao psicologismo.

Em segundo lugar, a arqueologia *mostrou* que, apesar das críticas de Foucault à psicologia, ela não deixou de ser requisitada em espaços pedagógicos. O exemplo mais clássico deste fato foi o aparecimento de diversas teorias da aprendizagem provindas da psicologia ao promover exames e testes com os alunos para descobrir suas aptidões e ao mesmo tempo garantir o controle escolar.

Em terceiro lugar, a genealogia *informou* que a psicologia foi encarregada de corrigir os rigores da escola. Talvez, por esse motivo, historicamente, o exemplo que se possa oferecer é a função da escola nova que combateu os abusos da escola tradicional baseada em parte, em pressupostos psicológicos. Contudo, isto não quer dizer que Foucault era partidário dessas concepções pedagógicas modernas (tradicionais ou novas), mas um crítico dos saberes em geral e da pedagogia em particular.

Em quarto lugar, a genealogia *indicou* que a pedagogia apareceu como um conhecimento estranho porque foi produzido pelo poder. Nesse caso, a escola se tornou o lugar da elaboração da pedagogia porque se constituiu dependente do seu espaço. Semelhante ao hospital das clínicas ela depende da estrutura e do funcionamento do estabelecimento de ensino para promover os estudos de caso ou os relatos de experiências pedagógicas.

Assim, a pedagogia está correlacionada à instituição educativa porque esta última é o lugar de sua formulação. Através do exame, por exemplo, ocorre uma (verdadeira) troca de saberes. Da relação ensino-aprendizagem, presumi-se que o mestre transmita o conhecimento no espaço escolar e que, nesse mesmo ambiente, o mestre também retira do aluno um saber destinado a si mesmo e a outros mestres. Ora, esse saber é o pedagógico. É por meio dele que a escola traça os seus projetos de política educacional.

Esse saber nasce da experiência escolar que vai do aluno ao professor e perpassa todas as atividades de uma instituição de ensino inspiradas em uma teoria pedagógica. Desse modo, por exemplo, é na prática educativa que os educadores veem a necessidade de uma teoria que norteie as atividades escolares. Por isso, é que surgiram na modernidade várias teorias de aprendizagem. Essas teorias, de um modo geral, caem naquilo que Foucault dizia a respeito das ciências humanas (psicologia, sociologia e análise dos mitos), o perigo da antropologização. Disso se retira que todas as teorias da aprendizagem fazem ou ao menos acenam para uma antropologia porque admitem o homem como um *a priori*. Nelas não apenas se idealizam formas de homens, mas põe-se em marcha um moldar dos estudantes sob o prisma do homem “universal” dado na teoria.

Em quinto lugar, a pedagogia se revelou como um saber extremamente interessado porque *o seu processo corporifica*; porque *se baseia em técnicas de governo*; e porque forma *a subjetividade moderna*. Isto põe em dúvida a todas as teorias clássicas que defendem a neutralidade científica de um saber.

Foram várias as indicações de Foucault sobre a pedagogia moderna. Sobre o teor dessas indicações, pode-se notar que é eminentemente crítico. Nesse sentido, das lições de Foucault, podem-se retirar duas conclusões para a educação.

A primeira conclusão é o questionamento da educação em suas bases. Nesse caso, os seus limites são expostos no momento em que o saber pedagógico é instituído pelo poder. A educação, nesse sentido, aparece como um meio de controle dos indivíduos. A escola diferentemente da prisão é destinada a toda uma população independente da sua situação social, enquanto a prisão é destinada aos que são considerados delinquentes. No geral, apesar das proporções temporárias entre uma (escola) e outra (prisão) elas são as instituições que mais “capturam” os indivíduos, por causa do controle do tempo e pelo processo de objetivação.

A segunda conclusão é o questionamento do *projeto pedagógico* moderno que vislumbrou, de um modo geral, *a formação do homem* com um caráter eminentemente humanista. O motivo desse questionamento se fundamenta na constatação das controvérsias do humanismo da filosofia moderna porque com a aparência libertadora do homem e defensora da sua dignidade, o humanismo não realizou mais do que uma inversão, ou seja, foi causa da opressão ou cúmplice do poder.²⁶⁸ Assim, todas as pedagogias modernas tenderam ao caráter humanista da educação, mas não houve uma verdadeira emancipação do homem

²⁶⁸ Para um melhor detalhamento da crítica foucaultiana do humanismo indica-se aqui o livro **Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo**, de Alain Renault e Luc Ferry.

por culpa do ensino fundamentado na psicologia ou por causa das relações da pedagogia com o poder disciplinar.

Nessa perspectiva, a arqueogenealogia apontou a pedagogia, quer como saber ou quanto poder, como formadora do sujeito. A palavra *formação* é pertinente para entender como Foucault compreende os processos históricos do saber e os estratégias do poder instaurados na modernidade em suas sutilezas na concepção da subjetividade dos indivíduos. A palavra *formar* também designa “*moldar*”. Para que ocorra o “moldar” do sujeito é necessário que se pressuponha a existência do sujeito historicamente constituído como um objeto de saber (arqueologia), como um sujeito assujeitado pelas práticas de poder (genealogia) ou por meio das técnicas de si (ética).²⁶⁹

Pode-se apresentar agora, à guisa de conclusão, uma questão que se tentará responder como uma sugestão aberta para reflexão. *Será a ética foucaultiana uma proposta pedagógica para a educação?*

Segundo Rabinow, na fase ética Foucault demonstra um terceiro modo de objetivação do sujeito que pode ser chamado de *subjetivação*. Ele corresponde ao modo como o ser humano torna-se um sujeito. Esse processo se difere dos dois momentos precedentes (sujeito como objeto do saber e sujeito assujeitado pelo poder). Se nesses momentos as técnicas de dominação eram concentradas em populações tidas por marginais (loucos e presos), em ambos os casos as pessoas são como que colocadas em uma cela, sendo objeto de estudo (das ciências humanas) por estarem em uma relação passiva (panóptica). Já na ética, suas últimas análises enfocam as classes elitizadas, sejam, por exemplo, a burguesia francesa do século XIX, os filósofos gregos, os ascetas cristãos primitivos e os teólogos da patrística. Foucault destaca os processos de autoformação em que as pessoas são ativas. Nesse sentido, várias são as técnicas para a iniciação; por exemplo, elas acontecem por meio das operações nos corpos, nas suas almas, nos seus pensamentos e nas suas condutas. A consequência dessas operações é a autocompreensão que é mediada externamente pela figura da autoridade do mestre, do confessor ou do psicanalista.²⁷⁰

A educação formal implica em uma relação entre o mestre e o aluno. Mas, isso somente é possível se for distinguida a relação *pedagógica* da relação *psicagógica*. Nas palavras de Foucault:

²⁶⁹ Para Gros, as técnicas de si promovidas pelas artes da existência formam a partir de seu conjunto um eu ético-moral transformável, é nesse sentido que o sujeito se constitui, que constrói regras tanto de existência como de conduta, mas que, sobretudo, se forma por meio de exercícios e das práticas. Nesse sentido, as técnicas são realizadas por meio dos exames de manhã e de noite, triagem das representações, meditações sobre os males, sobre a morte. Cf. GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: **Figuras de Foucault**. p.134.

²⁷⁰ RABINOW, Paul. **Antropologia da Razão**. p.35

Se chamamos "pedagógica", portanto, esta relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar "psicagógica" a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos [...].²⁷¹

De acordo com Foucault, houve na história dos procedimentos psicagógicos uma mudança radical entre a filosofia greco-romana a partir do advento do cristianismo. Antes do cristianismo, existia uma conexão entre pedagogia e psicagogia. Assim, o mestre tinha de aceitar determinadas regras e modificar o seu ser para poder ensinar aos seus alunos habilidades e competências para o seu exercício futuro. Após o cristianismo, o sujeito a quem se ensina tem uma obrigação com a verdade, deve ser sua testemunha. Desse modo, o mestre não indagará o discente pelo conteúdo programático assimilado, mas se a partir dessa experiência com a verdade ocorreu alguma mudança em sua alma.

Para Foucault, a *psicagogia* tem a função de transmitir a verdade formulada por um mestre e ensinada por ele a um discípulo ou seguidor de sua doutrina com a finalidade de modificá-lo. O mestre enquanto tal é detentor da verdade, pois a formula como lhe é conveniente e de acordo com as regras inerentes ao discurso que ele deseja transmitir. Talvez por isso, Foucault possa afirmar que “a verdade e as obrigações quanto à verdade estão do lado do mestre. Isto vale em toda a pedagogia.”²⁷²

Ora, na fase ética, como se destacou acima, Foucault apresenta um itinerário de retorno aos mestres clássicos gregos, romanos e cristãos, não com o objetivo de restaurar o *ethos* ocidental, mas para fornecer um pensamento que visa a abrir novas formas possíveis de subjetividade. A relação entre o mestre e o aluno é relevante em matéria tanto pedagógica como na ética do cuidado de si, pois o mestre somente se torna mestre primeiramente cuidando de si mesmo e, na medida em que assim o faz, ele pode ser digno desse nome.

Para Gros, Foucault opõe o processo de subjetivação antiga à subjetivação cristã. Se na primeira concepção se prezou pela *renúncia de si* (tendo em vista o cuidado enquanto a salvação da alma), na segunda se ensinou a primazia do *cuidado de si* (tendo em vista o cuidado com a vida). Nesse sentido, Foucault defende a tese de que o enunciado constitutivo da subjetivação antiga é o “*cuida-te de ti mesmo*” anterior a expressão “*conhece-te a ti mesmo*”, sendo esta última parte da primeira. Assim, Sócrates aparece como o mestre que cuida de si e dos outros e, concomitantemente, tem a missão de fazer com que estes últimos retornem a si mesmos. Por isso, Foucault aponta a questão levantada por Sócrates a Alcibíades no diálogo platônico que tem por título o seu nome: “agora que você atingiu a

²⁷¹ FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. p.493-494.

²⁷² *Ibid.*, p.493-494.

idade adulta, você quer governar os outros, tornar-se um dos primeiros homens da cidade, mas será que você cuida corretamente de si mesmo?”²⁷³

Segundo Gros, embora Foucault tenha citado Platão, ele irá se deter na concepção do *cuidado de si* desenvolvida pelos filósofos estoicos por não ser teoria pura, mas voltada aos exercícios de meditação prática, composta de atividades sociais reguladas e associadas raramente a práticas de provas físicas.²⁷⁴

De qualquer modo, é no cuidado consigo mesmo que se abre a possibilidade de conduzir outros à experiência de si mesmo. O que evoca uma grande responsabilidade do mestre, mas também do aluno. Por isso, a *ética* está associada ao modo pelo qual cada indivíduo se constitui como sujeito de si mesmo. Ora, a partir de um código de atos construídos pelo próprio sujeito, haveria diversas formas de se “conduzir” moralmente como agente de suas ações. Se se compreende por *pedagogia* uma experiência de condução, pode-se afirmar que o envolvimento de Foucault com a questão da ética torna-se relevante pela sua atualidade na filosofia da educação porque implicaria em um acerto de contas do sujeito com a sua formação, vislumbrando não apenas um autoconhecimento, mas um cuidado de si. Se isto é ou não viável em Foucault para uma educação futura, somente um desdobramento deste trabalho escritural poderá dizê-lo.

²⁷³ Platão *apud* GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: **Figuras de Foucault**. p.129-130.

²⁷⁴ GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: **Figuras de Foucault**. p.130.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BALL, Stephen. (comp.) **Foucault y la education**. Madrid: Ed. Morata, 1993.
- BILLOUET, Pierre. **Foucault**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BLANCHOT, M. **Foucault como o imaginário**. Lisboa: Relógio D'água. Ed, 1988.
- BODEI, Remo. **A filosofia do século XX**. Trad. Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 2000.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Maria de Thereza Redig de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- CESAR, M. R. A; DUARTE, A. M. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: Pedagogia do Fitness. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 50-59, 2009.
- CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica da educação**. Lisboa: Porto editora, 1998.
- CHÂTELET, Francois et al. A filosofia das ciências sociais. In: **História da filosofia: ideias, doutrinas**. v.7. Trad. Hilton Ferreira Japiassú. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1974.
- DAVIDSON, Arnold. Archaeology, Genealogy, Ethics. In: **Foucault: a critical reader**. Hoy, David (ed). Oxford: Basil Blackwell, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2005.
- _____. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix; **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (Coleção TRANS).
- _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996 (Coleção TRANS).
- _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.5. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997 (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles. **O Homem, uma existência duvidosa**. Disponível em: http://www.4shared.com/get/dPvTFoyM/Gilles_Deleuze_-_O_homem_uma_e.html Acesso em: 10 dez 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Lourenço Filho. 6.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos. 1965.

DÍAZ, Mário. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EBY, Frederick. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. Trad. Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. 1. ed. Porto Alegre, Globo: Brasília, INL, 1970.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault, 1926-1984**. Trad. Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

_____. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

FAUCONNET, Paul. A obra Pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Lourenço Filho. 6ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos. 1965.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17ª edição São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. **As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas**. Trad. Salma Tannus Muchuail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Ditos e escritos I - Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Ditos e escritos II - Arqueologia das Ciências Humanas e História dos Sistemas de Pensamento**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Ditos e escritos V – Ética, Sexualidade e Política**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Enfermedad Mental y Persnoalidad**. Trad. Emma Kestelboim. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 1984.

_____ **Doença Mental e Psicologia.** Trad. Lílian Rose Shalders. 6ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 2000.

_____ **História da Loucura na Idade Clássica.** Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

_____ **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____ **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____ **História da sexualidade III: o cuidado de si.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____ **A hermenêutica do sujeito.** Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____ **Microfísica do Poder.** Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____ **O Nascimento da Clínica.** Trad. Roberto Machado. 6ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____ O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____ Prefácio à História da Sexualidade. In: RABINOW, Paul. (Ed). **The Foucault Reader.** NY: Pantheon Books. 1984, p. 334. Trad. Kleverton Bacelar Santana. Salvador: [s.n], 2009.

_____ **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

_____ **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERRY, Luc. Modernidade e Sujeito. In: CARRILHO, M. M. **Dicionário do Pensamento Contemporâneo.** Lisboa: Dom Quixote, 1991.

FERRY, Luc e RENAULT, Alain. **Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo.** Trad. Roberto Markenson e Nela do Nascimento Gonçalves. São Paulo: Ensaio, 1988.

FLEISCHER, Margort. **Filósofos do Século XX.** Trad. Benno Dischinger, RS: Editora Unisinos, 2006.

FOLSCHIED, D; WUNENBURGER, J.-J. **Metodologia filosófica.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2ª ed. Campinas: Cortez, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOLDSCHIMIDT, Vitor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: **A Religião de Platão**. Trad. Ieda e Oswaldo Porchart Pereira. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

GUARESCHI, N.; HÜNING, S. (orgs.). **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

GUEROULT, Martial. Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos. Trad. Pedro Jonas de Almeida. In: **Trans/ Form/ Ação**. São Paulo, 30 (1): 235-246, 2007.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **O que é pedagogia?** Rio de Janeiro: Brasiliense, 2004.

GROS, Frédéric. **Foucault et la folie**. Paris: Ed. Puf, 2004.

_____. Foucault e a questão do quem somos nós? **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 7(1-2): 175-178, out de 1995.

_____. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth e VEIGA NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Trad. Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodinei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HUISMAN, Dennis (org.). **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução às Ciências Humanas: análise de epistemologia histórica**. São Paulo: Ed. Letras & Letras, 2002.

JARDIM, A. **Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo**. Disponível em: <http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/185>. Acesso em: 26 Jun. 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Trad. Fátima Sá Correia *et al.* 3ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LÉBRUN, Gerard. Transgredir a finitude. In: RIBEIRO, Renato Janine (org.) **Recordar Foucault**: os textos do colóquio Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber**: a trajetória Arqueológica de Foucault. 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

_____ **Introdução à Michel Foucault**. Microfísica do poder, Rio, Graal, 1979.

_____ **Foucault, a Filosofia e a Literatura**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTON, Scarlett. Apresentação. In: **Nietzsche hoje?** Organização e revisão técnica de Scarlett Marton. Trad. Milton Nascimento e Sônia Salzstein Goldberg. São Paulo: Editora brasiliense. 1985.

MENEZES, José Euclimar Xavier de. **A Psicanálise e a Psicologia sob o exame crítico do Primeiro Foucault**. 2003. 256f. Tese de doutorado (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, SP.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. Trad. I.C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MILLES, Sara. **Michel Foucault**. Ed. Routledge. London: 2005.

MONOD, J.C. *Foucault. La police des conduits*. Paris, Michalon, Le bien commun. 1997.

MOREY, Miguel. **Michel Foucault**: Tecnologías del yo y otros textos afines. Introducción de Miguel Morey. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 1990.

MOURA, Ferrater José. **Dicionário de filosofia**. Trad. Maria Stela Gonçalves et al. São Paulo: Loyola, 2000. (Volume I e II).

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NALLI, Marcos. **Foucault e a Fenomenologia**. Uma leitura da Proto-Arqueologia e de Histoire de la Folie (1954-1961). Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2003.

OKSALA, JOHANA. **Como ler Foucault**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. PETERS, Michael; BESLEY, Tina. (orgs.) Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia: ciência da Educação?** 5ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

PORTO CARRERO, Vera. Representação e constituição do objeto na modernidade. In: Vera Porto Carrero e G. Castelo Branco (orgs). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2002.

_____ **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem.**

Disponível em:

http://www.pgfil.uerj.br/pdf/publicacoes/portocarrero/portocarrero_04.pdf Acesso em: 17 de nov 2010.

PLAISANCE, Eric; VERGNAUD, Gerard. **As ciências da educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

RABINOW, Paul. **Antropologia da Razão**. Trad. e Org. João Guilherme Biehl. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

RENAULT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Trad. Elena Gaidano. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Trad. Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROUANET, S.P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia da Letras, 1987.

ROUDINESCO, Elisabeth et al. **Foucault**: leituras da história da loucura. Trad. Maria Ines Duque Estrada. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. **Filósofos na tormenta**: Canguilhem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

SABOT, Philippe. **Lire les mots et les choses de Michel Foucault**. Ed. Puf, 2006.

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____(org.) **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Sandra Coelho de. **A Ética de Michel Foucault**: a verdade, o sujeito, a experiência. Belém: Editora Cejup, 2000.

SMART, Barry. **Michel Foucault**. Ed. Routledge. London: 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont (orgs). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEYNE, Paul. **O pensamento, a pessoa.** Trad. Luís Lima. Lisboa: Edições texto e grafia, 2009.

_____. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____ et al. **Indivíduo e poder.** Trad. Isabel Dias Braga. Lisboa: Edições 70, 1987.