

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Thelma Maria de Moura

**FOUCAULT E A ESCOLA:
Disciplinar, examinar, fabricar**

Goiânia
2010

THELMA MARIA DE MOURA

**FOUCAULT E A ESCOLA:
Disciplinar, examinar, fabricar**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

Orientador: Ildeu Moreira Coêlho

Co-orientador: José Ternes

Goiânia
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

Moura, Thelma Maria de.

M929f Foucault e a escola [manuscrito] : disciplinar, examinar, fabricar / Thelma Maria de Moura. - 2010.

xi, 93 f.

Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho; Co-orientador: Prof. Dr. José Ternes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

Bibliografia: f. 91-93.

1. Saber-Poder 2. Disciplina 3. Escola I. Título.

CDU: 37.01:101

THELMA MARIA DE MOURA

**FOUCAULT E A ESCOLA:
Disciplinar, examinar, fabricar**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 24 de agosto de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelos docentes:

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho (Orientador) – UFG
Presidente da Banca

Prof. Dr. José Ternes – PUC -GO
Co-orientador

Prof. Dr. Ged Guimarães - UFG

Prof^a. Dr^a. Rita Márcia Magalhães Furtado - UFG

Para os meus filhos, Giovana e Eduardo, que me ensinam diariamente o verdadeiro sentido de minha existência, reafirmo a vocês meu eterno compromisso de afeto, responsabilidade, cuidado e amor.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de minha caminhada acadêmica, certamente não estive sozinha. A realização deste trabalho, que sinaliza um momento especial de crescimento em minha vida intelectual - e como ser humano -, contou com a colaboração e apoio de muitas pessoas. Agradeço especialmente:

Ao professor Ildeu Moreira Coêlho, meu orientador, por acreditar em meu potencial. Sou grata pelo carinho e respeito com os quais sempre me ouviu e encorajou nos momentos de angústia e incerteza. Minha admiração por você transcende a esfera acadêmica, as aulas magistralmente ministradas, os momentos de leitura atenta e cuidadosa dos textos. Você é um exemplo singular de um educador ético, um intelectual rigoroso e, acima de tudo, um ser humano comprometido com a construção de uma vida excelente.

Ao meu co-orientador, José Ternes, por sua paciência e dedicação na orientação de meu trabalho. A leitura de seus textos constitui-se em uma fonte constante de inspiração. Sua seriedade e rigor na orientação de meu trabalho e nas discussões sobre a escrita dos textos, serviram-me de referencial para uma busca constante de superação e crescimento intelectual.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Educação da UFG, em especial Anita C. Rezende e Ângela Belém Mascarenhas pela seriedade e competência que sempre demonstraram em seu trabalho, contribuindo para a ampliação do meu horizonte de conhecimentos.

Ao professor Ged Guimarães e a professora Rita Márcia Magalhães Furtado, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, imprescindíveis para a construção do texto final.

Aos colegas de trabalho e amigos Ronaldo, Leila e Gilberto pela amizade sincera e amparo nos momentos difíceis, especialmente nos momentos em que

precisei de um ombro amigo para desabafar, ou ausentar-me para conseguir finalizar meu trabalho.

À amiga e comadre, mais chegada que irmã, Márcia, pelo apoio constante, por sempre me ouvir e acreditar em mim encorajando-me a sempre seguir adiante.

Aos meus tios, Maria da Glória e Ruby, por sempre acreditarem em minha capacidade. Sua confiança sempre me fortaleceu para seguir em frente.

Aos meus pais, José Ovídio e Suelina, e à minha irmã, Tânia, que sempre acreditaram em meu sonho e me deram condições para dedicar-me aos estudos. Esse trabalho só foi possível com o apoio constante de vocês.

Ao Erwing, meu amor, marido e companheiro, que sempre me incentivou e apoiou nos momentos finais de meu trabalho. Sua abnegação nos instantes em que o trabalho me consumia, sua inteligência e sagacidade, a sua grandeza como ser humano e intelectual se constituíram em uma fonte de inspiração constante.

A Deus, por criar as condições que me possibilitaram percorrer essa jornada e por colocar pessoas tão especiais em minha vida.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?
(FOUCAULT)

Resumo

MOURA, Thelma Maria. *Foucault e a Escola: disciplinar, examinar, fabricar*. 2010. 89f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

Na Modernidade, a educação foi investida da grandiosa tarefa de esclarecer e emancipar o homem, dando-lhe condições de construção de sua liberdade moral. Simultaneamente à produção dos discursos disseminadores dessa concepção, a escola tornou-se alvo de discursos que, apoiados em estatísticas de evasão e repetência e indisciplina, afirmam o fracasso dessa instituição enquanto espaço formativo. Frente a essa questão, este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa Cultura e Processos educacionais, objetiva discutir a função da escola disciplinar enquanto espaço formador de subjetividades, a partir análise do pensamento do filósofo Michel Foucault. Tendo como suposto que dentro da sociedade disciplinar a escola assume a forma de uma instituição de sequestro na qual, as técnicas disciplinares de controle temporal do corpo e do ato, a rigorosa distribuição espacial, o horário e o exame concorrem para o estabelecimento de um padrão Normal que constitui-se ao mesmo tempo em um dispositivo de poder e em uma forma de saber, analisa a eficiência da instituição escolar no processo de produção de saberes sobre o sujeito ao mesmo tempo em que produz uma subjetividade dócil e submissa aos dispositivos disciplinares. São apresentadas as dimensões arqueológica e genealógica da obra foucaultiana com o objetivo de analisar a formação de um sujeito moderno, disciplinado, sobre o qual o poder se encontra investido sob a forma de um saber-poder normalizador. A análise do pensamento de Foucault possibilita afirmar que, no interior das estratégias disciplinares, a escola encontra-se em uma situação de identidade a outras instituições – prisão, hospital, fábrica-, responsáveis pela produção de saberes específicos sobre os indivíduos, as ciências humanas, que por sua vez retornam sob a forma de técnicas disciplinares capazes de produzir novas subjetividades. O estudo sugere a necessidade da construção de um novo modelo educativo, capaz de

criar uma atitude de modernidade frente ao saber e formar sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar e adotar uma postura de invenção frente ao conhecimento.

Palavras-chave: Saber-Poder. Disciplina. Escola.

Abstract

MOURA, Thelma Maria. Foucault and the School: to discipline, to examine, to manufacture. 2010. 89f. Thesis (The Post Graduate Program in Education) - School of Education, Federal University of Goias.

In Modernity, the education was invested of the huge task to clarify and to emancipate the man, giving to his conditions of construction of the moral freedom. Simultaneously the production of the disseminating speeches of this conception, the school became white of speeches that, supported in statisticians of evasion, repeat and indiscipline, affirm the failure of this institution while formative space. Front to this question, this work, inserted in the Line of Research educational Culture and Processes, objective to argue the function of the school to discipline while former space of subjectivity, from analysis of the thought of the philosopher Michel Foucault. Having as hypothesis that inside of the society to discipline the school assumes the form of a sequestration institution in which, the techniques disciplines of secular control of the body and the act, the rigorous space distribution, the schedule and the examination concur for the establishment of a Normal standard that consists at the same time in a device of being able and a form to know, analyzes the efficiency of the school institution in the production process to knowledge the same on subject to the time when it produces a subjectivity docile and submissive the devices to discipline. The dimensions archaeological and genealogical of the Foucault's work with the objective are presented to analyze the formation of a modern subject, disciplined, which on the power if finds invested under the form of a normalizador know-power. The analysis of the thought of Foucault makes possible to affirm that, in the interior of the disciplines strategies, the school meets in a situation of identity to other institutions - prison, hospital, factory, they responsible for the production to know specific on the individuals, sciences human beings, returning under the form of techniques disciplines capable to produce new subjectivities. The study suggests the necessity of the

construction of a new educative model, capable to create a modernity attitude in view of knowing and to form subjects able to breach with the strategies of the power to discipline and to adopt a position of invention front to the knowledge.

Key words: Know-Power. Discipline. School.

SUMÁRIO

Resumo	viIi
Abstract	x
Introdução	13
Capítulo I - Discurso	20
1.1 Foucault e o discurso: arqueologia das epistemes	20
1.2 As ciências humanas	34
Capítulo II - O poder e a disciplina	41
2.1 A noção de poder em Foucault	41
2.2 Uma configuração de poder única no Ocidente: a disciplina	49
Capítulo III - Educar para a Modernidade	67
Referências	92

INTRODUÇÃO

Em suas pesquisas entre os anos de 1960 e 1980, Michel Foucault criou conceitos e abordagens teóricas que, partindo do projeto nietzscheano de transvaloração dos valores vigentes, atribuiu à história um papel fundamental para pensar conceitos como o Homem, a natureza, o poder, a razão, o discurso.

A marcante influência do pensamento foucaultiano nas pesquisas das ciências, que tem como objeto de estudo investigar o saber, a sociedade, o indivíduo, tornaram o pensamento do filósofo, um quadro de referência política, uma *caixa de ferramentas* à qual recorrem constantemente estudiosos das mais diversas áreas. Seu pensamento é uma poderosa ferramenta no campo epistemológico, para pensar a forma como os saberes modernos se constituíram a partir de uma ruptura com o modelo clássico. Seu pensamento no campo político vem reforçar a tese de que o sujeito é uma invenção da modernidade, fruto de saberes modernos que se articulam à estratégias do poder disciplinar formadoras de subjetividade.

A partir de sua primeira grande obra, *História da Loucura na Idade Clássica* (1961), Foucault empreende uma arqueologia das ciências humanas que foi aprofundada em *As palavras e as coisas*, *O nascimento da Clínica* e *a Arqueologia do Saber*. Nessas obras, promove a crítica da razão analisando os pressupostos que permitiram à modernidade estabelecer a razão como o critério por excelência a partir do qual o pensamento será guiado após da Idade Clássica.

A aula inaugural no Collège de France, em 1970, intitulada *A ordem do discurso*, representa o início de um novo direcionamento no pensamento de Foucault, que começa a investigar os sistemas de exclusão e rarefação que envolvem toda enunciação discursiva, questionando certas figuras histórico-filosóficas da vontade de verdade e da vontade de saber que permearam a história ocidental. Inicia-se, com esse deslocamento, a fase de investigações

genealógicas, centradas no questionamento específico das relações intrínsecas entre saber-poder-verdade (DUARTE, 2010).

A genealogia foucaultiana analisa a constituição histórica das relações de poder em seu caráter produtivo e eficaz em obras fundamentais como *Vigiar e punir* e *História da Sexualidade*, v. 1. Nelas, questiona a concepção filosófica moderna do sujeito constituinte e a substitui pela compreensão do sujeito como algo constituído historicamente de forma simultânea à constituição das práticas e dos discursos que se multiplicaram nas diversas instituições sociais nascentes, a partir do século XVII, tais como o hospital, o quartel, a fábrica, a escola.

Apesar de nunca ter constituído um campo de investigação para Foucault, as suas investigações possibilitam pensar a escola e seu processo de expansão no projeto de construção da modernidade. Foucault definiu um espaço analítico que permite ao investigador cruzar os domínios do saber, da ética e da política e estabelecer as bases sobre as quais as modernas práticas da subjetivação vêm sendo construídas

Seu pensamento torna possível analisar a escola a partir dos três eixos fundamentais de seu pensamento: a análise dos sistemas de saber, as modalidades de poder e as relações do *eu* consigo próprio. Suas pesquisas evidenciam o paradoxo na função da escola. Na modernidade, atribuiu-se à educação, por intermédio de sua universalização, a grandiosa tarefa de esclarecer e emancipar o homem, dando-lhe condições de construção de sua liberdade moral.

Foucault nos mostra, porém, que antes de meados do século XVIII o homem não existia. Enquanto objeto de conhecimento, o homem é o resultado da configuração epistemológica do saber moderno e um efeito do poder disciplinar. Isso não seria possível sem a ajuda da pedagogia, da escolarização e das instituições educativas. A escola deve ser compreendida, a partir de Foucault como um local de articulação dos poderes e saberes na produção do sujeito moderno.

O objetivo do presente trabalho é analisar, na obra de Michel Foucault, o processo de constituição das instituições disciplinares – em especial, a escola – como espaços onde o poder normalizador e disciplinar produz indivíduos dóceis e submissos às estratégias do poder. A eficiência da escola como uma instituição produtora de subjetividades, evidencia o fato de que o discurso sobre o fracasso das instituições disciplinares é, na verdade, um discurso malicioso, pois segundo Foucault,

a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles (FOUCAULT, 1987, p. 230).

No campo da teoria educacional é comum encontrar trabalhos que se propõem a fazer uma genealogia da escola, de suas práticas e espaços a partir de uma perspectiva foucaultiana. Pensar a educação a partir de Foucault significa empreender um esforço para analisar o papel da instituição escolar na legitimação e efetivação dos saberes e na formação de sujeitos e subjetividades adequados às estratégias de poder vigentes. Essa fabricação não se constitui de uma forma repressiva, mas de maneira tão sutil e produtiva que muitas ações empreendidas sequer chegam a ser percebidas como instrumentos de individuação.

Para desenvolver uma análise da escola sob essa perspectiva, é importante compreender a forma como essas relações de poder se processam na sociedade disciplinar e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que permitem que aquelas se realizem de fato. Ao presente trabalho interessa analisar a escola por meio de seu poder disciplinador que, na concepção do pensador francês Michel Foucault, a constitui como um espaço no qual o poder disciplinar produz um determinado tipo de saber.

A constituição das instituições disciplinares efetiva-se na passagem do século XVIII para o XIX, quando essas instituições assumem a configuração de espaços nos quais se utilizam métodos que permitem um controle minucioso

sobre o corpo dos indivíduos por meio dos exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes para produzir corpos submissos, exercitados e dóceis (FOUCAULT, 1987)

Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documentário permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber, possibilitando a emergência de um novo tipo de poder sobre os corpos.

Conhecer a individualidade, a consciência e comportamento dos alunos foi a condição fundamental para a emergência de um campo científico colateral aos saberes pedagógicos com o objetivo de produzir práticas e discursos sobre o indivíduo. Isso significa manter o indivíduo sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre os alunos, estabelecendo classificações rigorosas.

A prática do ensino na sociedade moderna, em grande parte, constitui-se como um constante processo de vigilância. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o indivíduo a desempenhar determinadas funções. É preciso, unicamente, que o aluno, como o detento, saiba que existe um processo constante de vigilância e que, naquele exato momento, ele é observado.

Ao marcar os desvios, dividir os alunos e o saber em séries e graus, a escola salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. O poder normalizador permeia todas as relações existentes no espaço escolar, criando padrões, sancionando condutas, punindo desvios. As punições escolares não objetivam acabar com ou recuperar os infratores, mas diferenciá-los dos normais, confinando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime.

Dessa forma, a escola se constitui num observatório político, em um aparelho que permite o conhecimento e o controle de sua população por meio da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do

professor e dos próprios alunos. Não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e a ampliar seu âmbito de ação, a reproduzir as condições de existência social, formando pessoas de modo que se tornem aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Ao mesmo tempo, é responsável pela produção de determinados saberes e discursos sobre o indivíduo a partir da extração de certos conhecimentos sobre os sujeitos que se inserem no espaço escolar.

A disciplinarização do aluno tem no sistema de exame seu principal instrumento. O exame permite a passagem de conhecimento do professor ao aluno e a retirada de um saber do aluno destinado ao mestre. O exame está ligado a certo tipo de formação de saber e a certo tipo de exercício de poder. O exame permite também a formação de um sistema comparativo que dá lugar a descrição de grupos, caracterização de fatos coletivos, estimativa de desvios dos indivíduos entre si.

A mais relevante consequência do exame situa-se no nível da individualidade do indivíduo. No exército, nos hospitais e nos estabelecimentos de ensino, foram criadas e desenvolvidas técnicas de registro e anotações relativas à identificação, à descrição e à evolução dos corpos. Esses registros individuais efetuados pelo exame permitem “a constituição do indivíduo como objeto descritivo e analisável”, e “a libertação epistemológica do indivíduo” (FOUCAULT, 1987, p. 171). Também o nascimento das ciências do homem, cuja gênese encontra-se no jogo moderno das coerções sobre os corpos, gestos e comportamentos associa-se à prática do exame.

O hospital, primeiro, depois a escola, mais tarde a oficina (...) foram aparelhos e instrumentos de sujeição. 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 (FOUCAULT, 1987, P. 196).

Apesar da importância social desempenhada pelas instituições de sequestro - a prisão, a escola, o hospital, a fábrica - no processo de disciplinarização da sociedade, simultaneamente à constituição da forma moderna dessas instituições, surge o discurso que insiste em denunciar o

fracasso do projeto de reformar ou reeducar o indivíduo, que permeia as práticas que ocorrem no interior da prisão ou da escola.

Os discursos sobre o fracasso das instituições disciplinares, analisados a partir de um olhar minucioso sobre as práticas empreendidas no interior dessas instituições, tornam evidente o fato de que os argumentos que procuram denunciar o fracasso atestam, na verdade, o sucesso dessas instituições como espaços que especificam socialmente campos de normalidade, gerando espaços marginais úteis às estratégias de poder vigentes, articulando as estratégias disciplinares à gestão das ilegalidades.

O primeiro capítulo empreende uma análise das condições epistemológicas que possibilitaram a passagem da Época Clássica para a Modernidade e a consequente constituição dos saberes modernos sobre o Homem. Analisa os conceitos de discurso e enunciado presentes nas pesquisas arqueológicas de Foucault, relacionando-os com a sua utilidade dentro das estratégias de poder-saber que autorizam a produção de determinadas formas discursivas sobre solos epistemológicos específicos, a partir do estudo de obras como *As palavras e as coisas*, *Arqueologia do saber* e *A ordem do discurso*, assim como daqueles que estudam o pensamento do filósofo, em especial Roberto Machado, Vera Portocarrero, Salma Tannus Muchail e José Ternes.

O segundo capítulo tem como ponto de partida a análise do conceito foucaultiano de poder e a emergência do poder disciplinar na sociedade moderna, em oposição a outras configurações de poder, como o poder soberano, durante a Época Clássica. Discute o processo de constituição da sociedade disciplinar assim como a função das instituições disciplinares, *instituições de sequestro* que, partir da elaboração de formas específicas de vigilância, controle, exame e normalização, terão como objetivo a produção de um sujeito disciplinado, dócil, útil.

O desafio de pensar as exigências pedagógicas da modernidade é o tema do capítulo 3. A partir da análise do conceito do “quadro” e do “normal” como conceitos sobre os quais é possível estabelecer uma articulação entre os

campos arqueológico e genealógico da teoria foucaultiana, discute o duplo papel desempenhado pela escola a partir da sociedade disciplinar como uma instituição na qual os saberes e poderes encontram-se intimamente associados de forma a produzir a subjetividade moderna. Discute a função da escola no processo de produção de espaços marginais úteis ao funcionamento da sociedade, evidenciando a relação de identidade das estratégias de poder entre a escola e as demais instituições disciplinares.

Dessa forma, pensar a educação e a escola em uma perspectiva foucaultiana, significa analisar o processo de constituição da escola disciplinar a partir das disposições epistemológicas e do poder que se instituíram na sociedade moderna, fabricando formas de vida e individualidades. Significa sobretudo, pensar as possibilidades de se constituir uma escola e uma educação capazes de criar uma *atitude de modernidade* (TERNES, 2006), capazes de *tonificar* o pensamento e constituir sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar e inventar uma nova realidade.

Capítulo I

Discurso

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT).

1.1 Foucault e o discurso: arqueologia das epistemes

História da Loucura, Nascimento da Clínica, As palavras e as Coisas assinalaram o nascimento e o desenvolvimento de um novo tipo de investigação para os métodos da história das idéias ou das ciências. (MACHADO, 1981). Na arqueologia, o objeto de análise são os discursos, estudados em um nível anterior a sua classificação nas modalidades, ciência, poesia, romance ou filosofia. Os discursos são interrogados pela arqueologia em um nível mais fundamental, no qual são dotados de uma neutralidade enquanto simples discursos, sem nenhuma pretensão de identificar uma continuidade entre eles.

Ao analisar a hipótese de unidade discursiva, Foucault chega à conclusão de que a unidade do discurso não é produzida pelo objeto a que ele se refere. Ao contrário, é construído pelo que se disse a seu respeito. Além disso, a organização de um discurso consiste em um grupo de enunciações heterogêneas em coexistência. A unidade não pode ser buscada na caracterização de um sistema de conceitos. “É preciso explicar o aparecimento de novos conceitos, alguns até incompatíveis com os outros, o que segundo Foucault só é possível pela definição de um sistema das regras de formação dos conceitos” (MACHADO, 1981, p. 162). A análise dos discursos deve ser definida em um campo de possibilidades temáticas, fora de princípios de unidade, considerados por Foucault como uma dispersão de elementos.

Consiste na descrição de uma dispersão com o objetivo de estabelecer regularidades que funcionem como lei para essa dispersão, estabelecendo *regras*

de formação. O discurso, como uma dispersão de elementos, pode ser descrito como uma regularidade assim como ser individualizado, se suas regras de formação forem determinadas em seus diversos níveis: dos objetos, dos tipos enunciativos, dos conceitos e ao nível das estratégias (MACHADO, 1981).

Falar de discurso é falar de relações discursivas ou de regularidade discursiva. A análise arqueológica como descrição dos discursos não deve se fechar no interior do próprio discurso, mas articular os níveis discursivo e não-discursivo dos acontecimentos. Dessa forma, Foucault situa sua pesquisa no campo da história, precisamente da história das idéias e demonstra que o saber não é uma exclusividade da ciência. As diversas formas de conhecimento humano, tais como a arte, a literatura, a educação, constituem-se em campos do saber elaborados sobre um solo epistemológico comum.

Foucault denomina análise da episteme, “o conjunto das relações que se pode descobrir, em determinada época, entre as ciências quando são analisadas ao nível das regularidades discursivas”. (FOUCAULT, 2004a, p. 250). Compreender essa relação entre práticas discursivas, ciência e saber é o empreendimento que deve a arqueologia se impor, a partir da análise da episteme, entendida como

o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização (FOUCAULT, 2004a, p. 214)

Em outras palavras, episteme não é uma forma de conhecimento, mas um conjunto de relações entre os saberes em uma dada época, no nível das regularidades discursivas. É um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época. Pode-se dizer que os regimes discursivos são as manifestações apreensíveis, visíveis, da episteme, responsáveis pela delimitação de um campo de saberes.

A análise da episteme de uma determinada época põe em jogo o fato da existência de uma modalidade específica de saber, relacionando-a com a formação de práticas discursivas, outras formas de saber e estratégias em seu feixe de relações. A descrição foucaultiana das epistemes assume características singulares uma vez que interroga “o *solo* a partir do qual determinadas coisas podem ser ditas, certos discursos podem aflorar e outros, não” (TERNES, 1995).

Em seus estudos arqueológicos Foucault analisa as configurações da cultura européia ocidental, duas epistemes que separam maneiras distintas de pensar: a episteme clássica (séculos XVII-XVIII) e a moderna (séculos XIX-XX). “Trata-se de verificar que tipo de questões, de conceitos, de saberes perdem sentido, e que maneiras de pensar tomam seu lugar” (TERNES, 1995, p. 47).

Os últimos anos do século XVIII são rompidos por uma descontinuidade simétrica àquela que, no começo do século XVII, cindira o pensamento do Renascimento; então, as grandes figuras circulares onde se encerrava a similitude tinham-se deslocado e aberto para que o quadro das identidades pudesse desdobrar-se; e esse quadro agora vai por sua vez desfazer-se, alojando-se o saber num espaço novo (FOUCAULT, 2002, p.47)

Em *As palavras e as coisas*, Foucault analisa as três grandes configurações (quadros) que definem as três grandes epistemes que constituíram o pensamento ocidental a partir do século XVI. Essas epistemes são camadas essencialmente diferentes entre si, recortes na maneira de pensar, caracterizadas por descontinuidades que se desdobram na ordem empírica.

Foucault (2002) apresenta o quadro geral da Idade Clássica como o universo da representação. Configuração essa só compreensível em sua estreita relação com a ordem. Matematização, mecanicismo, racionalismo, entretanto, não são figuras emblemáticas suficientes para compreender as exigências da ordem para a episteme clássica. Ao contrário, constituem a superfície de um acontecimento geral mais profundo.

A época Clássica tem em Descartes uma de suas expressões mais ilustres, um dos referenciais mais importantes para a compreensão de sua episteme (TERNES, 2009). A experiência da dúvida cartesiana marca uma ruptura decisiva na passagem do Renascimento para a Idade Clássica. A partir da

análise das “*Regras para a Direção do Espírito*”¹, Foucault realiza uma leitura da Idade Clássica a partir da inserção do não-quantitativo como elemento fundamental para a elucidação dessa episteme.

Foucault assinala a descontinuidade entre as *epistêmes* da Renascença e da Idade Clássica por meio de uma evidência: a partir do início do século XVII, ‘o pensamento cessa de se mover no elemento da semelhança’. E é nesse ponto que a escolha das *Regulae* tem sentido (TERNES, 2009, p. 22).

Descartes representa o movimento do pensamento clássico excluindo a semelhança como experiência fundamental. Entendendo a similitude como um conhecimento fundado na disposição dos sentidos, Descartes preocupa-se com o rigor no pensamento científico, conforme exposto em sua regra IV: “o método é necessário para a procura da verdade” (DESCARTES, 1985, p. 23).

A preocupação cartesiana vai além do método, o que está em questão é a própria concepção de uma nova ciência. “Ciência é uma questão de ‘conhecer de uma maneira certa e indubitável’ (Regra II), o que só é possível por ‘intuição’ ou por ‘dedução’ (Regra III), proferindo ‘juízos sólidos e verdadeiros’ (Regra I)” (TERNES, 2009).

Toda a análise foucaultiana do pensamento cartesiano tem como alvo “o Universo Matemático de Descartes” (TERNES, 2009, p. 25). Comparar pela medida e pela ordem são os fundamentos do conhecimento científico cartesiano. Descartes seria então, o símbolo de uma reorganização radical do pensamento ocidental. São as próprias condições de possibilidade do saber que são alteradas no pensamento cartesiano.

Desde então, o texto cessa de fazer parte dos signos e das formas da verdade; a linguagem não é mais uma das figuras do mundo nem a assimilação imposta às coisas desde o fundo dos tempos. A verdade encontra a sua manifestação e seu signo na percepção evidente e distinta. Compete às palavras traduzi-la, se podem; não terão mais direito a ser sua marca. A linguagem se retira do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e de neutralidade (FOUCAULT, 2002, p.323).

Apesar da importância atribuída por Foucault ao pensamento cartesiano como elemento fundamental da episteme clássica, Ternes (2009) afirma que essa

¹ DESCARTES, R. *Regras para a direção do espírito*. Lisboa: Edições 70, 1985.

importância não pode constituir-se em uma armadilha reducionista, pois o saber clássico constitui-se em um fenômeno geral da cultura do século XVII, da qual o termo cartesiano é mais uma disposição geral da cultura que uma expressão individual.

Foucault toma como ponto de partida de suas análises a episteme clássica, por considerá-la como aquilo que “aparece como nosso passado, nosso anacronismo, aquilo que não mais se ‘presta ao saber’” (TERNES, 2007). A época clássica consiste em um período no qual as palavras e as coisas se distanciam, o mundo deixa de ser um texto a ser lido e a verdade se desloca para a transparência do discurso. A passagem do *texto* para o *discurso* é uma distinção necessária para a compreensão do pensamento clássico.

Um texto está à nossa disposição para ser *lido*. Deve ser interpretado. Já o discurso se basta a si mesmo. É transparente. Funciona por uma espécie de mecanismo próprio. Desdobra-se ao infinito. Não se trata de interpretá-lo, pois se caracteriza pela simplicidade e evidência. Resta-nos acompanhar o seu desenrolar. (...) Os renascentistas interpretam. Os clássicos analisam. E isto tem um sentido duplo: analisa-se a linguagem, em primeiro lugar, a distribuição linear, sucessiva, dos signos. E, por outro lado, analisa-se também o pensamento. A noção clássica de signo incorpora a idéia e a própria noção de idéia. Linguagem e pensamento, de alguma forma se sobrepõem (TERNES, 2007, p. 48)

Foucault se utiliza de três empiricidades clássicas – a gramática geral, a taxionomia e a história da riqueza para analisar a configuração do saber nessa episteme. Entretanto, o saber clássico não se limita a essas três empiricidades, ele estrutura-se em todos os saberes da vida humana: nas artes, na música, na literatura, também estão presentes essas disposições do saber, como Foucault demonstra, por exemplo, com a análise que realiza de *Dom Quixote* e *Las meninas* em *As palavras e as Coisas* (2002).

Nessa configuração do saber o signo tornou-se a representatividade da representação enquanto coisa representável. Foucault (2002) apresenta como consequências dessa disposição a importância assumida pelos signos no pensamento desse período e a impossibilidade de uma teoria da significação, uma vez que não há sentido exterior ou anterior ao signo. A análise da

linguagem a partir desse momento faz-se tendo como fundamento a elaboração de uma teoria abstrata dos signos cujo fio condutor é o sentido das palavras. A ciência pura dos signos vale como discurso imediato do significado.

Analisar a forma como a linguagem é compreendida nesse período implica em compreender que todo discurso estruturado a partir dessa relação signo/significado exclui qualquer possibilidade de vislumbrar as “opacidades” desse mesmo discurso, pois os signos perdem sua origem e seus desdobramentos se reduzem à essa relação imediata.

Nessa disposição do saber, na qual a representação desempenha um papel fundamental, todo o conhecimento encontra-se disposto na estrutura de um quadro, que representa “uma tabela constante de identidades e diferenças para a qual a linguagem oferecia um *crivo* primeiro, aproximativo e retificável” (FOUCAULT, 2002, p. 411).

O discurso é a própria representação, manifestada sob a forma de signos verbais de tal forma que, nesse período, a linguagem tem o poder de “atribuir signos adequados a todas as representações, quaisquer que sejam, e estabelecer entre elas todos os liames possíveis” (FOUCAULT, 2002, p.118), tornando-se assim, o elemento universal. “O fundamento de possibilidade da *epistémê* clássica está em que, se o ser da linguagem era inteiramente reduzido ao seu funcionamento na representação, esta, em contrapartida, só tinha relação com o universal por intermédio da linguagem (FOUCAULT, 2002, p.120)”

Na idade clássica a linguagem era toda ela discurso. Fenômeno explicado pela importância assumida pelo verbo “*ser*” de tal forma que a essência inteira da linguagem se concentra nessa palavra singular. O verbo “*ser*” era a base de qualquer afirmação. “O verbo afirma”, o que significa que só existe discurso na medida em que há a afirmação atributiva entre duas coisas, ou seja, quando se diz que “isto é aquilo” (FOUCAULT, 2002, p.131).

As continuidades e semelhanças que se entrecruzam sob as identidades e diferenças quadriculadas pelos saberes são a condição de existência da linguagem na Idade Clássica. Pelo jogo da designação, a linguagem faz entrar a semelhança na relação proposicional, ligando os verbos aos nomes. “A tarefa

fundamental do “discurso” clássico consiste em atribuir um nome às coisas e com esse nome nomear o seu ser.” (FOUCAULT, 2002, p.169)

A História Natural organiza os dados da observação em um espaço ordenado e metódico de forma que pode ser definida como a nominalização do visível, dispondo de forma taxonômica os seres vivos de acordo com uma nomenclatura adequada, por meio das noções de estrutura e caráter. A estrutura se define pelos valores que podem ser atribuídos de acordo com a forma, a quantidade, o modo de distribuição e as dimensões dos elementos. Quanto ao caráter, refere-se ao observável, generalizando a descrição das estruturas observáveis.

A análise das riquezas é elaborada sobre a teoria do valor da moeda, que consiste em seu poder de substituição. Desenvolvem-se as teorias que analisam a moeda enquanto signo ou mercadoria, tendo o pressuposto comum da moeda como intercâmbio diferido. A teoria clássica da moeda define a forma de representação dos bens assim como as relações de representação entre a moeda e esses mesmos bens.

O quadro geral da episteme clássica deve ser reconstruído a partir do empírico em uma seqüência que se inicia com a gênese, seguida pela taxonomia e finalizada com a teoria de uma *máthesis*. Enquanto a primeira explica como a comparação é possível, no outro extremo situa-se a *máthesis*, enquanto ciência da ordem, das representações simples que possui como instrumento a álgebra. Entre a gênese e a *máthesis* situa-se a taxonomia, como uma ciência da ordem das representações complexas, cuja tarefa consiste em construir o quadro das representações.

O discurso, como uma representação duplicada, subtrai à linguagem a sua relação de pertencer ao mundo das coisas e a instala no âmbito do conhecimento. Essa exigência epistêmica determina a forma que todas as ciências clássicas assumem: exigência de nomear, de duplicar as representações.

Por meio do discurso fundamentado na análise das representações é possível dispor suas séries sucessivas em um quadro simultâneo de identidades e diferenças, fundando o nexos entre o pensamento e os seres. A história natural,

a gramática geral e a análise das riquezas desenvolvem-se sobre esse suporte epistemológico.

O *continuum* da representação e do ser, uma ontologia definida negativamente como ausência do nada, uma representatividade geral do ser e o ser manifestado pela presença da representação – tudo isso faz parte da configuração de conjunto da *epistémê* clássica. (FOUCAULT, 2002, p. 284)

Por volta do final do século XVIII, a episteme ocidental entra em um processo de mutação. O problema essencial do pensamento, que na época clássica consistia na relação entre o nome e a ordem, a constituição de uma taxionomia, um sistema de signos transparente à continuidade do ser, começa a sofrer alterações. Nesse espaço, o pensamento moderno põe a questão da relação do sentido com a forma da verdade e a forma do ser.

a idade clássica acaba de terminar e com ela o reino do discurso representativo, a dinastia de uma representação significando-se a si mesma e enunciando, na seqüência de suas palavras, a ordem adormecida das coisas. (FOUCAULT, 2002, p. 289)

O saber já não se contenta mais em analisar as representações. “A verdade não mais habita o universo transparente das idéias” (TERNES, 1995, p. 48). O solo que sustenta o saber moderno é outro, incorpora a historicidade, o condicionamento, a finitude. A Idade Moderna se caracteriza pela ausência de todo o fundamento.

É no *solo epistemológico* da historicidade e da finitude que emergem novas empiricidades, “ciências modernas”. Para a gramática geral, a história natural e a análise das riquezas, assim como para todos os campos do saber, essa ruptura representa um acontecimento comum. Os signos de que as representações eram afetadas não podem mais se fundar na reduplicação da representação. A centralidade, doravante ocupada pelo trabalho, pela vida e pela linguagem, indica que a relação da representação para consigo mesma passa agora por condições exteriores a ela.

Dessa forma, “as coisas escapam ao espaço do quadro”. Elas, “enrolam-se sobre si mesmas, dão-se um volume próprio, definem para si um espaço interno que, para nossa representação, está no exterior” (FOUCAULT, 2002, p.

329). Como decorrência da emergência de novos campos empíricos próprios da episteme moderna, que não podem mais ser explicados pela análise interna da representação, surge a matematização das ciências de observação, dos conhecimentos gramaticais e da experiência econômica, formando dois campos científicos: um *a priori* - ciências formais e puras - e outro *a posteriori*, de ciências empíricas. Esse processo assinala o começo de certa maneira moderna de conhecer as empiricidades, abrindo o campo transcendental da subjetividade e constituindo o que Foucault (2002, p. 343) chama de “quase-transcendentais”: a Vida, o Trabalho, a Linguagem.

A questão não será posta mais em termos das identidades, dos caracteres distintivos, mas da origem, causalidade e história. O saber muda de forma como ser prévio e indiviso entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento. Recorrendo às três empiricidades tomadas como exemplo por Foucault na época clássica (história natural, gramática geral, análise das riquezas) há uma inversão na qual a representação deixa de ser o fundamento desses campos do saber. As coisas passam a ser analisadas em sua exterioridade, como fenômenos regidos por leis e funções que tornam possível tanto o estudo da vida, a linguagem, quanto o trabalho, campos que se encontram no liame entre a empiricidade e a transcendência.

A representação e o quadro deixam de ocupar um papel central no conhecimento, que terá como fundamento uma busca de compreensão do processo e da análise dos fenômenos. A linguagem deixa de ser uma mera representação das coisas percebidas, para traduzir a ação de um sujeito:

não é mais um sistema de representações que tem poder de recortar e de recompor outras representações; designa, em suas raízes mais constantes, ações, estados, vontades; mais do que o que se vê, pretende dizer originariamente o que se faz ou o que se sofre; e, se acaba por mostrar as coisas como que as apontando com o dedo, é na medida em que elas são o resultado, ou o objeto, ou o instrumento dessa ação; os nomes não recortam tanto o quadro complexo de uma representação; recortam, detêm e imobilizam o processo de uma ação. (FOUCAULT, 2002, p. 400)

Rompe-se a ligação ontológica entre o falar e o pensar assegurada pelo verbo *ser* na época clássica. A linguagem adquire um ser próprio que detém as

leis que o regem. A partir do século XIX, a linguagem adquire uma espessura própria, uma história, leis e uma objetividade particulares. Em outras palavras, torna-se um objeto do conhecimento.

Esse nivelamento da linguagem como puro objeto é compensada em primeiro lugar por consistir em uma mediação necessária para todo conhecimento científico que pretende manifestar-se como discurso, ressurgindo sempre ao lado do sujeito que conhece. Uma segunda compensação consiste no valor crítico que empresta ao seu estudo uma vez que a crítica moderna parte do desdobramento do discurso manifesto para então desvelar a linguagem em seu ser bruto.

O limiar do classicismo para a modernidade foi transposto quando as palavras deixaram o espaço das representações e do quadriculamento das coisas para assumir uma existência dispersa só reunida novamente quando enunciada pelo sujeito. Esse limiar possui como marco filosófico o pensamento kantiano, a partir do qual o homem aparece no campo do saber como objeto de conhecimento e “aquilo a partir do que é preciso pensar filosoficamente” (MACHADO, 2004b, p. 21).

Não havia no século XVIII consciência epistemológica do homem enquanto tal. O processo de ruptura com a episteme clássica e de constituição de campos do conhecimento, denominados por Foucault (2002, p. 490) *metaepistemológicos* (biologia, economia, filologia) cria as condições necessárias para o surgimento de um campo do saber próprio do homem como objeto de conhecimento. Onde hoje se reconhece a existência primeira do homem, no ponto de encontro entre a representação e o ser, o pensamento clássico fazia surgir o poder do discurso enquanto linguagem capaz de representar o mundo, construindo quadros.

Essa estruturação própria do discurso durante a idade clássica como forma de representação exclui a possibilidade de constituição de qualquer ciência que pudesse ser chamada de “ciência do homem” (FOUCAULT, 2002). Somente a partir do desaparecimento do discurso clássico, nos interstícios de

uma linguagem em fragmentos é que a figura do homem se forma como uma figura ambígua: objeto do saber e sujeito que conhece.

Ocupando a distância que vai da economia, da biologia e da filologia ao que as torna possíveis, as ciências humanas apareceram no dia em que o homem “se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber” (FOUCAULT, 2002, p.476). É preciso retirar o sujeito de seu papel de fundamento originário, para ser analisado como uma função variável e complexa do discurso moderno (FOUCAULT, 2006).

Um discurso é um conjunto de enunciados que se originam em um mesmo sistema de formação, tornando possível a elaboração de categorias como o discurso clínico, pedagógico, penal (FOUCAULT, 2004a).

Na obra de Foucault (2008b), as práticas discursivas tomam corpo no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm, afirmando assim, que não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos, mas mecanismos e estratégias dentro da dinâmica do saber-poder.

A afirmação de que os discursos não surgem livremente, mas segundo a episteme de cada época, funda-se na análise das condições de emergência de um discurso e tornando evidente as formas de controle discursivo fundamentados em procedimentos que podem ser de exclusão, de controle internos ao discurso ou de rarefação (FOUCAULT, 1996).

Quanto aos procedimentos de exclusão, se referem às proibições relativas ao objeto de estudo, às circunstâncias em que pode ser pronunciado, ao sujeito que pode pronunciá-lo. Apóiam-se tanto na oposição razão-loucura quanto na oposição entre o verdadeiro e o falso. Os procedimentos relativos às circunstâncias que autorizam o pronunciamento do discurso evidenciam o papel do comentário, do autor e da disciplina no processo de controle discursivo.

uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer

ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a que sucedeu ser seu inventor. (FOUCAULT, 1996, p. 30)

O campo disciplinar, assim como o comentário, são fatores constitutivos de um espaço discursivo que autoriza ou exclui a possibilidade de elaboração e apropriação de saberes e discursos pelos indivíduos. No comentário, a divisão social dos textos entre primários e secundários, limita as possibilidades discursivas adotando como critério o que foi dito nos textos primários.

A noção de autor é compreendida como um procedimento de controle, pois determina, no nível das instituições e da sociedade, quais os indivíduos autorizados a proferir determinados discursos.

Os procedimentos de rarefação são aqueles que limitam o intercâmbio e a comunicação dos discursos, assim como sua apropriação social. Esses procedimentos de exclusão apóiam-se sobre um suporte institucional: ela “é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios.” (FOUCAULT, 1996, p.17)

O sistema de rarefação impõe aos indivíduos determinado número de regras que limitam o acesso a determinado discurso. “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37).

gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; (...) Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2004a, p. 54).

Tudo está imerso em relações de poder e saber mutuamente implicadas, enunciados e visibilidades, textos, instituições e práticas sociais presas a relações de poder. O discurso ultrapassa a referência a “coisas” para apresentar algo mais que está presente no próprio discurso e se impõe a todos que se situam dentro de um determinado campo discursivo.

Foucault refere-se ao discurso como “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” ou como “grupo individualizável de enunciados”, “prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados”, “domínio geral de todos os enunciados” (FOUCAULT, 2004a, p. 83 e 132). Refere-se ainda ao enunciado como “átomo do discurso”.

O enunciado não possui a mesma natureza da frase, proposição ou ato de linguagem, não se apóia nos mesmos critérios de tal forma que “o enunciado não é, pois uma estrutura (...) é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos” (FOUCAULT, 2004a, p. 98). É uma função que cruza um domínio de estruturas. Não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa função caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica. Descrever um enunciado, portanto, é apreendê-lo como um acontecimento que irrompe num tempo e lugar determinados.

O referencial do enunciado é o lugar, a condição de emergência, que define as possibilidades de aparecimento e a delimitação atribuída à frase o seu sentido. A condição de emergência caracteriza o nível enunciativo da formulação.

Ao definir o campo associado do enunciado, Foucault destaca o fato de que todo enunciado está relacionado com um campo adjacente, ou seja, todo enunciado ocupa um espaço colateral, “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2004a, p. 110). Essas margens são os diversos enunciados que são sempre reatualizados pelo próprio enunciado. A importância do campo enunciativo é destacada por Foucault de forma que “pode dizer-se, de modo geral, que uma seqüência de elementos lingüísticos só é enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular” (FOUCAULT, 2004a, p. 111).

Existem estratégias discursivas que são elaboradas no próprio processo de formação do discurso. Para Foucault (2004a) estratégias são temas ou teorias desenvolvidos por meio de objetos, certos tipos de enunciação. Analisar uma

formação discursiva é desvendar as estratégias (ou temas) dentro da dinâmica de formação das economias discursivas, tornar evidentes as condições de emergência, uma vez que a determinação das escolhas teóricas depende da função que deve exercer sobre o discurso no campo das práticas não-discursivas.

As formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo, ou seja, em sua relação com determinados campos de saber como princípio de dispersão e repartição de enunciados. A construção de um discurso sobre o saber encontra na escola um espaço privilegiado para a sua produção estratégica e reprodução, pois ela é socialmente reconhecida como instituição veiculadora por excelência de todo conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Os discursos produtores de verdades apoiados por esse suporte institucional, exercem pressão sobre outras formas de discurso. Todas as instituições e práticas sociais ao mesmo tempo em que oferecem suporte ao discurso buscam nele o próprio eixo de sua sustentação. Um exemplo é o sistema penal que busca sua justificação em uma teoria do direito, em um saber médico, sociológico, psiquiátrico (FOUCAULT, 1996). São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem um regime de verdade.

Os discursos não estabelecem um relacionamento mecânico, linear, causal ou unidirecional, mas se apóiam sobre os sistemas de exclusão que os marcam. Tais sistemas tornam possível delinear e gerenciar os limites do dizível e do verdadeiro. O conceito de verdade ou erro, insere-se nessa dinâmica disciplinar de tal forma que a verdade refere-se ao que é possível ser dito no interior do discurso disciplinar de determinada época, da mesma forma como é possível falar em “erro disciplinado” (FOUCAULT, 1996, p. 35).

Dentro dos grupos de procedimentos que permitem o controle dos discursos, Foucault destaca as condições de seu funcionamento. “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 1996, p. 37). Nem todas as

regiões do discurso são igualmente penetráveis. Quanto mais proibida a região do discurso, maior o poder de quem a conhece e manipula, como acontece no caso da doutrina que realiza a sujeição tanto dos sujeitos que proferem os discursos, quanto do discurso ao grupo.

A educação ocupa um espaço particular no processo de apropriação social do discurso, pois, embora seja o instrumento que oferece a todos os indivíduos o acesso às diversas modalidades de discurso, ela segue “as distâncias que estão marcadas pelas oposições e lutas sociais” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Os atos enunciativos sempre obedecem a conjuntos de regras historicamente estabelecidas e condicionadas pela verdade de um tempo. As coisas ditas estão radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso.

Os saberes modernos, e em especial as ciências humanas, surgem sobre um solo epistemológico específico, de acordo com regras que autorizam esses discursos, resultantes de alterações profundas no pensamento humano na passagem da Idade Clássica para a Moderna. Analisar as ciências do homem, sob essa perspectiva significa identificar tais condições epistemológicas que autorizaram a emergência de discursos sobre o homem na medicina, pedagogia, psiquiatria e em todas as áreas do saber.

1.2 As ciências humanas

“O homem não é o mais velho problema nem o mais constante que se tenha colocado ao saber humano”, afirma provocativamente Foucault (2002, p.536). Por meio da arqueologia, evidencia que não existiu da Grécia Antiga, à época Clássica, um saber elaborado especificamente sobre o homem.

Somente a partir do desenvolvimento das “ciências empíricas” modernas (economia, biologia, filologia) e do marco filosófico instaurado por Kant, surgiram as condições epistemológicas que tornaram possível a constituição do

homem como aquilo que é preciso conhecer e aquilo a partir do que é preciso pensar filosoficamente (MACHADO, 2004b, p. 21).

A passagem do século XVIII para o século XIX assinala o limiar da modernidade, o início da episteme moderna, caracterizada pela constituição de uma filosofia do sujeito transcendental e de ciências e saberes que passam a ocupar o lugar anteriormente preenchido pelas ciências da representação.

Na episteme moderna o homem aparece com uma dupla posição: como objeto de conhecimento e como sujeito que conhece. Machado (2004b) afirma que essa dupla função desempenhada pelo homem explica a forma de sua existência na episteme moderna: a partir de seu aparecimento, simultaneamente como empiricidade e como transcendental é que se torna possível representá-lo nas ciências humanas.

O conhecimento clássico era menos um conhecimento empírico que uma ordenação de signos com o objetivo de construir um quadro, uma representação do mundo (MACHADO, 2004b). Somente no processo de constituição desse quadro é que os saberes sobre os seres vivos ocuparam um espaço.

A partir do final do século XVIII o saber constituído sobre modelo da representação divide-se em dois níveis: o nível empírico e o transcendental. O primeiro, relativo aos objetos que possuem uma existência própria, funda as ciências empíricas modernas: biologia, economia política, filologia. Quanto ao segundo, é instaurado a partir da questão kantiana das condições de possibilidade de toda representação. Essa crítica empreendida sobre a teoria geral da representação abriu espaço para uma filosofia transcendental, na qual o sujeito é condição de possibilidade de uma síntese possível entre as representações (PORTOCARRERO, 2009).

Para Foucault (1999), a constituição da vida como um objeto empírico é condição de possibilidade do surgimento das ciências da vida como contemporâneas a outras empiricidades, fruto de uma nova configuração do saber, denominado moderno. Na modernidade, a representação não é mais um fenômeno situado no nível das idéias, mas é pertencente às próprias coisas. “A

biologia ordena os órgãos a partir de uma coerência entre a organização interna da vida e a historicidade” (PORTOCARRERO, 2009, p. 182).

Na episteme moderna o objeto é empírico e como tal, deve ser pesquisado como mecanismo com leis próprias e dotado de um espaço interior, cujo conhecimento não pode ser fornecido pela representação, pois ocupa uma posição de exterioridade em relação a esse objeto. A representação, na Idade Moderna, é um fenômeno de ordem empírica.

O espaço do saber moderno constitui-se por organizações internas aos elementos de conjuntos funcionais. As funções desempenham um papel soberano, definível de acordo com o efeito que produzem, permitindo relacionar conjuntos de elementos desprovidos de identidade visível.

O processo de constituição do saber moderno tem como personagem fundamental a figura de Kant, considerado por Foucault (2002) como o limiar da modernidade. Kant desloca a análise filosófica desenvolvida durante a época clássica, no interior da representação, para o exterior, para a organização do objeto de forma que “não seria mais suficiente reconstituir o desdobramento infinito das idéias no quadro geral da ordem, mas investigar as condições mesmas de sua possibilidade” (TERNES, 2009, p. 118). Kant pretende investigar as condições de possibilidade do pensamento e examina atentamente os limites da representação. Nesse processo, a crítica:

sanciona assim, pela primeira vez, este acontecimento da cultura européia que é contemporâneo do fim do século XVIII: a retirada do saber e do pensamento para fora do espaço da representação. Este é então posto em questão no seu fundamento, na sua origem e nos seus limites (FOUCAULT, 2002, p. 334).

Na modernidade a representação é questionada no ser mesmo daquilo que é representado. A crítica, empreendida por Kant, evidencia a dimensão metafísica, reduzida durante a Idade Clássica pela representação. Para a crítica, o problema do pensamento clássico reside em seu caráter ilimitado, tornando-se incapaz de esclarecer a questão de seu direito. Na perspectiva kantiana a crítica abre o pensamento a um outro tipo de metafísica, definida pela finitude do

homem, condição indispensável para a constituição desse mesmo homem como objeto de conhecimento.

Somente por meio do retorno dos objetos empíricos sobre si mesmos, segundo as leis da vida, da produção e da linguagem, estabelecem-se as condições necessárias para a constituição das ciências do homem. “Na verdade, nessas objetivações, quando se acredita tratar com objetos independentes, é-se surpreendido com realidades humanas” (TERNES, 2009, p. 159).

A partir da redistribuição geral da episteme, com o abandono da representação, os seres vivos se alojam na profundidade específica da vida, das riquezas, da linguagem. Essa redistribuição é a condição necessária para que o conhecimento sobre o homem surgisse da necessidade de interrogação sobre o ser do homem como fundamento de todas as positivities. “O homem tornava-se aquilo a partir do qual todo conhecimento podia ser constituído em sua evidência imediata e não problematizada” (FOUCAULT, 2002, p.477).

A constituição da episteme Moderna caracteriza uma fragmentação do campo epistemológico em direções diferentes que não se ordenam de acordo com um ideal matematizável e formal.

Antes, deve-se representar o domínio da *episteme* moderna como um espaço volumoso e aberto segundo três dimensões. 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 (...) Quanto à terceira dimensão, seria a da reflexão filosófica, que se desenvolve como pensamento do mesmo. (FOUCAULT, 2002, p. 479).

A dimensão da reflexão filosófica, alinhada com a da lingüística, da biologia e economia, torna possível o surgimento das diversas filosofias da vida e o fundamento da formalização do pensamento. O triedro da episteme moderna, caracterizado por Foucault como representado pelas ciências dedutivas, empíricas e pela reflexão filosófica, exclui as ciências humanas, uma vez que elas não se encontram situadas em nenhuma das três dimensões. As

ciências humanas situam-se no interstício desses saberes, daí a dificuldade de situá-las dentro de um domínio epistemológico.

O aparecimento do homem e a constituição das ciências humanas são correlativos de uma espécie de des-matematização que permitiu ao homem constituir-se como objeto de saber:

é o aparecimento desse ser empírico-transcendental, desse ser cujo pensamento é indefinidamente tramado com o impensado, desse ser sempre separado de uma origem que lhe é prometida na imediatidade do retorno - é esse aparecimento que dá às ciências humanas sua feição singular. (FOUCAULT, 2002, p.484)

Na pesquisa sobre as ciências do homem Foucault foi além de suas obras arqueológicas. Procurou completar a arqueologia do saber com uma genealogia do poder na qual procura explicar o aparecimento e desenvolvimento “dos saberes como um dispositivo de natureza essencialmente política, como peças de relações de poder” (MACHADO, 2004b, p. 27). Não se deve, pois, procurar uma continuidade nas suas pesquisas entre os domínios da arqueologia e da genealogia. Não existe uma correspondência exata entre esses dois momentos quando o objeto de análise são as “ciências do homem”.

A genealogia foucaultiana procura determinar como se formaram domínios de saber a partir de práticas políticas, em outras palavras, “procura realizar uma análise histórico-filosófica das condições políticas de possibilidade dos saberes” (MACHADO, 2004b, p.27).

Promove um deslocamento de sua análise do saber para o poder, trabalhando com a tese de que o poder constitui o saber. A fase genealógica não procura mais estabelecer uma diferença estrutural entre ciências empíricas e ciências humanas como formas de criação do homem na modernidade, mas se interessa pelo nascimento das ciências do indivíduo.

“ciência do homem” - categoria que lhe permite aproximar, por exemplo, a medicina clínica, pedagogia, criminologia, psiquiatria, psicologia - é nesse momento de sua pesquisa, todo saber constituinte da individualidade a partir de procedimentos de escrita e de registro, como, por exemplo, a descrição singular, o interrogatório, a anamnese (MACHADO, 2004b, p. 28)

As ciências do homem, sob a perspectiva genealógica, só se tornaram possíveis com o nascimento de uma nova tecnologia de poder sobre o indivíduo. Dessa forma, o nascimento das ciências humanas deve ser buscado nos arquivos do exercício de determinados tipos de poder sobre o corpo do indivíduo.

O saber das ciências do homem corresponde a um tipo de poder que nasceu juntamente com a idéia de humanização cujo alvo consiste no controle dos corpos, gestos e comportamentos: é um poder disciplinar, normalizador. A sociedade disciplinar tem seu surgimento pelo final do século XVIII, caracterizando-se sobretudo, como um modo de organizar o espaço, de controlar o tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta (FOUCAULT, 1987, p.199).

A constituição da sociedade disciplinar como espaço do nascimento de determinados saberes (os das chamadas ciências humanas), cujo modelo prioritário de estabelecimento da verdade é obtido por meio do exame representa, sobretudo, o lugar de surgimento da produção positiva de comportamentos que definem o *indivíduo* ou o que ele *deve* ser segundo o padrão da "normalidade" (MUCHAIL, 1986, p.197).

Simultaneamente à estruturação da sociedade disciplinar, surgem na episteme moderna as novas empiricidades (biologia, economia, filologia) responsáveis pela constituição da vida como objeto de saber e alvo dos mecanismos de poder. O saber sobre o indivíduo e o poder disciplinar reportar-se-ão mutuamente: "todo exercício de poder origina uma produção de conhecimentos; todo conhecimento assegura um exercício de poder" (MACHADO, 2004b, p. 33).

O saber deve ser compreendido como materialidade, acontecimento, uma peça de um dispositivo político, uma estratégia do poder. "É essa análise dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações, situando-os como peças de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político, que Foucault chamará, baseado em Nietzsche, de genealogia" (PORTOCARRERO, 2009, p.195).

As ciências humanas, e as ciências da vida, estudadas na fase arqueológica permanecem como objeto de estudo na fase genealógica por meio do conceito de vida. “O estudo da constituição das ciências da vida em seu nível arqueológico é reabilitado, não sem transformação, é claro, pelo projeto genealógico, segundo o qual não há constituição de um campo de saber sem novas relações de poder e vice-versa” (PORTOCARRERO, 2009, p.158).

Em *Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade I*, as relações entre as ciências humanas e as estratégias de poder são analisadas a partir da objetivação das continuidades e descontinuidades discursivas, entre as formas e exercícios de poder, com o objetivo de explicar o surgimento do poder disciplinar, um poder produtivo, transformador, microfísico.

A pesquisa empreendida por Foucault sobre o saber das ciências do homem na modernidade – como a educação, a psicologia, a sociologia – analisa as formas de poder cujo alvo é o indivíduo, considerando esses saberes como dispositivos estratégicos constituídos a partir de práticas sociais capazes de fazer emergir novas formas de subjetividade.

É a partir da constituição das ciências do homem e da vida na modernidade, em sua articulação com o surgimento de uma nova modalidade de poder, que a função da escola enquanto um espaço de exercício do poder disciplinar deve ser compreendida. A análise da função desempenhada pela escola dentro da sociedade deve levar em consideração o fato de que esta instituição consolida-se como espaço de produção/reprodução de discursos e saberes em consonância com as estratégias do poder disciplinar, cujo objetivo é a fabricação de corpos úteis e submissos.

Capítulo II

O poder e a disciplina

A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo vincular os indivíduos ao processo de produção; trata-se de garantir a produção em função de uma norma determinada (FOUCAULT).

2.1 A noção de poder em Foucault

Em *A verdade e as formas jurídicas* (2003b), Foucault mostra que a partir da Idade Clássica, desenvolveram-se nas sociedades ocidentais novos mecanismos de poder, fundamentados na disciplina dos corpos e no controle das populações. O desenvolvimento desses mecanismos associa-se ao surgimento das ciências do homem e da vida na episteme moderna. A constituição de novos campos de saber relacionados ao homem e à vida é um processo simultâneo à constituição de um novo tipo de poder, cujo objetivo é a produção de corpos dóceis e úteis, o poder disciplinar.

Foucault não se ocupa com elaboração de uma teoria do poder, pois considera uma teoria menos como um instrumento de conhecimento do que como um conceito com uma função de poder (MAIA,1995). Quando se refere de forma sistemática a esse conceito, utiliza expressões como “precauções metodológicas” ou “regras”, nunca teorias.

Uma vez que a teoria assume uma objetivação prévia, ela não pode ser afirmada como uma base para um trabalho analítico. Porém, este trabalho analítico não pode proceder sem uma conceituação dos problemas tratados. Esta conceituação implica um pensamento crítico - uma verificação constante (FOUCAULT, 1995, p.232).

Analisar o conceito de poder na obra de Foucault significa esforçar-se no sentido de identificar um conjunto de regras metodológicas a partir das quais se pode formular hipóteses, um modo de abordagem e um objetivo, nunca uma teoria completa. Em vez de constituir uma teoria geral e a-histórica do poder, ele trabalha com uma analítica capaz de apreender seu funcionamento local, em campos e discursos específicos e em épocas determinadas. Rompe não apenas com a análise das características habitualmente atribuídas ao poder, seus efeitos e modos de funcionamento, mas essencialmente com a maneira de conceber sua natureza.

O que está em jogo nas investigações que virão a seguir é dirigirmo-nos menos para uma 'teoria' do poder que para uma 'analítica' do poder: para uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e determinação dos instrumentos que permitam analisá-lo (FOUCAULT, 2003a, p.80).

No âmbito da analítica do poder, Foucault evita questões a respeito de sua origem. Denuncia um certo fatalismo nos estudos sobre o poder que interrogam o "como" do poder limitando-se a descrever seus efeitos, transformando-o em uma substância misteriosa, numa perspectiva fatalista.

A sociedade moderna é incapaz de pensar o poder sem o pressuposto de que ele emana de uma fonte determinada e se torna propriedade de alguns eleitos. As diversas concepções elaboradas nos meios acadêmicos, pelas ciências de uma forma geral, atribuem sua posse a uma autoridade estabelecida, seja ela o rei ou o Estado. Embora não seja uma propriedade, nessa concepção ele sempre será um objeto a ser passado ou subtraído.

A análise foucaultiana não centra o poder no Estado, mas desloca-o, ao identificar na sociedade atual uma série de relações de forças que não podem ser analisadas em termos de soberania, de proibição, de imposição de uma lei. Embora o Estado desempenhe uma função política estratégica, as relações de poder encontram-se dispersas e pulverizadas em todas as dimensões sociais, das relações homem-mulher às relações escolares, religiosas ou de saúde.

Situar o problema do poder como propriedade exclusiva do Estado significa continuar a analisar o poder sobre uma perspectiva tradicional do Direito. Sem negar a importância do Estado, Foucault insiste que o poder é positivo, encontra-se investido de uma eficácia produtiva, de uma positividade (MACHADO, 2004a, p. xvii). Suas relações se estendem além dos limites do Estado e estabelecer uma relação de dependência entre o aparato estatal e os fenômenos do poder é reduzi-lo a sua função punitiva.

A condição de possibilidade do poder, que torna seus efeitos mais periféricos, não se encontra em um ponto central como uma instituição. “O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (MACHADO, 2004a, p. 89). Ele se produz e auto-reproduz a cada instante, em toda parte. Ele provém de todos os lugares.

O poder é uma relação que vem de baixo e consiste em uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização. “O poder não existe” (FOUCAULT, 2004b, p. 248). O poder não está localizado em nenhum ponto específico da estrutura social. Funciona como uma rede de dispositivos aos quais ninguém escapa, não existe exterioridade possível, limite ou fronteira para o poder. É uma prática ou relação que se exerce, se efetua, que funciona como uma maquinaria que se dissemina por toda a estrutura social.

A idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanado de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado (FOUCAULT, 2004b, p. 248).

O princípio da analítica do poder para Foucault (2003a, p. 88) é apresentado “primeiro como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização”. Essas correlações de força se formam e atuam em todos os setores da sociedade, da família à fábrica, formando uma linha de força que atravessa toda a sociedade

articulando e integrando os diferentes focos de poder (Estado, escola, prisão, hospital, asilo, família, fábrica, vila operária).

O poder é relacional, designa relacionamentos entre indivíduos. Dessa forma, a existência da liberdade é condição indispensável ao exercício do poder. Suas relações se dão num campo aberto de possibilidades no qual a capacidade de resistência é um elemento constitutivo da própria definição de poder. “Lá onde há poder há resistência e, no entanto esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente ‘no’ poder” (FOUCAULT, 2003a, p. 91). Os pontos de resistência estão presentes em toda a rede do poder. A resistência não ocupa um espaço de exterioridade, é no campo estratégico do poder que ela existe e qualquer ação de resistência torna-se possível somente no interior do poder.

Da mesma forma que as relações de poder estruturam-se em uma rede que atravessa todos os aparelhos e instituições formando um “tecido espesso” (FOUCAULT, 2003a, p.92), também os pontos de resistência existem de forma pulverizada, atravessando as estruturas sociais e individuais. Foucault (1995) afirma a inexistência de ferramentas conceituais aptas a compreender a dinâmica dessas relações.

Parece-me que a história e teoria econômica forneceram (um bom) instrumento para as relações de produção; que a lingüística e a semiótica ofereceram instrumentos para o estudo das relações de significação; mas para as relações de poder não há instrumentos para estudar. Nós temos recorrido somente a maneiras sobre o poder buscadas em modelos legais, isto é: o que legitima o poder? Ou então recorreremos ao modo de pensar baseados nos modelos institucionais, isto é: o que é o Estado? (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Atualmente só existem, pois, duas formas de analisar as relações de poder. O primeiro modelo é o proposto pelo Direito (poder como lei, instituição), é considerado inadequado para compreender a complexidade das relações de poder. O segundo, o modelo guerreiro ou estratégico em termos de relações de força, ainda que não seja considerado como o modelo ideal para a compreensão das relações de poder, é considerado por Foucault como mais adequado que o primeiro (FOUCAULT, 2004b).

Tendo em vista o caráter relacional do poder, é necessário distinguir as relações de poder das relações de comunicação que transmitem informações, dos sistemas de signos ou qualquer outro meio simbólico (FOUCAULT, 2004b, p. 240). As “relações de poder”, “relações de comunicação”, as capacidades objetivas não devem ser confundidas. São três domínios que se relacionam, apoiando-se mutuamente.

A coordenação entre esses três tipos de relação assume a forma de ‘blocos’, nos quais as atividades finalizadas, os sistemas de comunicação e as relações de poder se estabelecem sobre um modelo regulado específico.

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) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 2004b, p. 241).

Os blocos onde esses três tipos de relação encontram-se ajustados constituem para Foucault uma disciplina a ser analisada em sua historicidade, uma vez que revela a maneira pela qual os sistemas de finalidade objetiva, de comunicações e de poder podem se articular uns sobre os outros.

Com efeito, o poder do Estado é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora: “Nunca, na história das sociedades humanas – mesmo na antiga sociedade chinesa -, houve, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização” (FOUCAULT, 1995, p.236). O Estado moderno ocidental integrou às suas estruturas políticas o que Foucault chama de *poder pastoral*.

Esta forma de poder é orientada para a salvação (por oposição ao poder político). É oblativa (por oposição ao princípio de soberania); é individualizante (por oposição ao poder jurídico); é co-extensiva à

vida e constitui seu prolongamento; está ligada à produção da verdade – a verdade do próprio indivíduo (FOUCAULT, 1995, p. 237)

O poder pastoral tem sua origem nas novas relações de poder propostas pelo cristianismo ao mundo antigo, postulando o princípio de que alguns indivíduos poderiam servir a outros como pastores que conduzem o seu rebanho, responsáveis pela sua proteção e segurança, tanto física quanto espiritual. É uma forma de poder muito específica, cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo, mesmo que por meio de sacrifícios individuais.

A metáfora de um pastor, responsável pela condução de seu rebanho não era familiar aos gregos e romanos. É uma característica de civilizações orientais antigas, como os egípcios, assírios e judeus, nas quais (principalmente entre os últimos) encontra-se a imagem de um Deus que conduz os homens à sua pastagem, oferecendo proteção e alimento.

Foucault caracteriza a figura do pastor nas civilizações antigas como aquele que reúne, guia e conduz seu rebanho, aquele que promete a terra. “O rebanho existe pela presença do pastor” (FOUCAULT, 2003b, p. 359), diferentemente da civilização grega, na qual, o bom legislador construía uma cidade forte, capaz de sobreviver sem a sua presença.

O exercício do pastor é entendido como um ato de devotamento, de forma que, seu trabalho implica em despesas para aqueles que se beneficiam de sua vigília, que não permite ao pastor “perder de vista nenhum deles” (FOUCAULT, 2003b, p. 360). O pastor conhece todo o seu rebanho em detalhes, conferindo uma atenção individual a cada membro.

As questões referentes ao poder pastoral aludem uma origem remota na história do pensamento ocidental e são, ainda hoje, de significativa importância para as sociedades contemporâneas, pois reportam-se “às relações entre o poder político operando no seio do Estado como quadro jurídico da unidade, e um poder que podemos chamar de ‘pastoral’, cujo papel é velar

permanentemente pela vida de todos e de cada um, ajudá-los, melhorar seu destino” (FOUCAULT, 2003b, p. 366)

O tema pastoral sofreu algumas alterações ao longo da história cristã. A primeira transformação significativa refere-se ao tema da responsabilidade que no cristianismo passa a implicar em um cuidado que o pastor deverá dedicar não somente das ovelhas, mas também à suas ações, resultando em uma “circulação complexa de pecados” (FOUCAULT, 2003b, p. 367) na qual o pecado da ovelha torna-se imputável ao pastor.

Uma segunda alteração refere-se à obediência, a qual resulta no estabelecimento de um laço individual de submissão pessoal entre cada ovelha e o pastor, transformando a obediência em uma virtude, um fim em si mesma. Nesse processo de individualização, o pastor elabora um conhecimento particular sobre cada membro de seu rebanho, suas necessidades materiais e sobre o que se passa na alma de cada um deles.

Para que esse conhecimento seja alcançado, o cristianismo retoma, não sem consideráveis alterações, duas práticas gregas e as incorpora ao poder pastoral: o exame de consciência e a direção de consciência. A associação empreendida entre essas duas práticas resulta em uma condução constante da ovelha ao mesmo tempo em que se produz um conhecimento ininterrupto de quem é conduzido.

“Todas essas técnicas cristãs de exame, de confissão, de direção de consciência e de obediência têm um objetivo: levar os indivíduos a trabalhar por sua própria ‘mortificação’ neste mundo” (FOUCAULT, 2003b, p. 369). Esse processo de mortificação consiste em uma renúncia ao mundo e a si mesmo, prática nova na história da humanidade que implica em uma forma inédita na relação de si para si, traço marcante da identidade cristã.

Durante os séculos que sucederam ao surgimento do poder pastoral no Ocidente, essas práticas sobreviveram nas civilizações européias medievais como uma preocupação constante e foram retomadas dentro de uma nova

dinâmica do poder na constituição do Estado moderno. A confissão, que no poder pastoral constituía a matriz geral da produção do discurso verdadeiro sobre o interior do indivíduo, permanecerá desempenhando sua função central na produção da verdade nas sociedades modernas, não mais envolta em rituais religiosos, mas a partir de categorias científicas.

Na modernidade, com o surgimento dos saberes médicos, psiquiátricos, pedagógicos, penais, a confissão perderá seu caráter ritual de confessorário e se constituirá como prática cotidiana em todos os setores da sociedade: entre pais e filhos, alunos e professores, delinqüentes e peritos.

As práticas modernas de confissão existem em função da produção de registros, arquivos sobre os indivíduos, vinculando-se a um regime de visibilidade não mais religioso, mas administrativo, deixando falar não mais uma voz individual, mas produzindo saberes sobre a coletividade, a população.

Fortemente inspirados por Ruysbroeck e na mística renana, transpuseram à educação uma parte das técnicas espirituais – e não só à educação dos clérigos, mas à dos magistrados e comerciantes: o tema da perfeição, em direção à qual o mestre exemplar conduz, torna-se entre eles o de um aperfeiçoamento autoritário dos alunos pelo professor; os exercícios cada vez mais rigorosos propostos pela vida ascética tornam-se tarefas de complexidade crescente, que marcam a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento (..) Sob sua forma mística e ascética, o exercício era uma maneira de ordenar o tempo aqui de baixo para a conquista da salvação. Vai, pouco a pouco, na história do Ocidente, inverter o sentido, guardando algumas características: serve para economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de uma maneira útil, e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim arrumado. O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar (FOUCAULT, 1987, p. 137).

As alterações operadas nos dispositivos de poder em sua constituição nas sociedades modernas são compreendidas por Foucault a partir da análise da constituição da racionalidade do poder nas sociedades modernas, o qual volta-se para a gestão dos indivíduos, a partir de uma razão de Estado que terá como princípio não o fortalecimento de um monarca, mas o fortalecimento do próprio Estado.

Foucault diferencia a institucionalização eclesiástica desse tipo de poder, que perde sua força no final do século XVIII, de sua função, que se ampliou e multiplicou a partir da mesma época sob a forma do *Estado Moderno*. “De certa forma, podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma do poder pastoral” (FOUCAULT, 1987, p. 237).

Na formação do Estado Moderno há uma mudança no objetivo do poder pastoral que, em vez de dirigir o povo para a salvação, desloca o sentido dessa expressão que passa se referir a saúde, bem-estar, segurança, proteção. Concomitantemente, o poder pastoral em todo o campo social implica o desenvolvimento de uma rede de saberes sobre o homem em sua dimensão global (população) quanto em seu espaço analítico, concernente ao indivíduo.

O processo de disciplinarização das sociedades, a partir do século XVIII na Europa, não significa que os indivíduos tornaram-se cada vez mais obedientes, nem que todas as instituições se tornaram semelhantes às escolas ou prisões. E sim que, no final do século XVII e início do XIX, começa a reforma do sistema judiciário e penal dos países europeus, caracterizado inicialmente por uma reelaboração teórica da lei penal e uma reconfiguração do poder que passa a ter como o alvo não mais o corpo físico, mas a conduta do penitente.

Essa sociedade disciplinar levou ao nascimento de saberes, as ciências humanas, e de poderes em que a sujeição não se faz apenas na forma negativa da repressão, mas desenvolve-se de uma forma mais sutil, como adestramento, produção positiva de comportamentos que definem o indivíduo segundo um padrão de normalidade (MUCHAIL, 1986).

2.2 Uma configuração de poder única no Ocidente: a disciplina

Foucault chama de Antigo Regime, à sociedade de soberania na qual, todo o poder concentrava-se nas mãos do chefe do Estado monárquico. Tomar

decisões, arbitrar sobre questões de vida ou morte ou sobre a condenação de um indivíduo eram atribuições específicas do poder do soberano.

Na sociedade de soberania, o poder era exercido pela aplicação de violência direta sobre o corpo dos condenados na forma de torturas e suplícios, quase sempre em praça pública. O espetáculo servia como exemplo para que o delito não fosse repetido por outros indivíduos. Acompanhado das manifestações de dor, arrependimento e confissão, o suplício era uma demonstração de poder, identificado como a vontade do soberano e mais uma manifestação de força do que um ato de justiça, a execução pública era uma afirmação da correlação de forças que dava poder à lei.

Embora nesse tipo de sociedade o soberano decida sobre a vida e a morte de seus súditos e ordene o cumprimento de sua vontade por meio da violência, é importante manter clara a diferenciação entre a dominação pelo poder e pela violência, pois mesmo se valendo dela em muitos momentos o poder não é em si uma violência:

uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o outro (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, efeitos, invenções possíveis. (FOUCAULT, 1995, p.243)

A dominação pelo poder passa pelo corpo, age na alma e se efetiva pelo consentimento do indivíduo. É racional, duradoura e produtiva. Ao agir pela sutileza, pelo convencimento, uma relação de dominação eficiente suspende a vontade de resistência dos indivíduos.

A partir do final do século XVIII e início do século XIX, na passagem da época Clássica² para a Moderna, o poder soberano começa a perder sua força e

² Foucault designa como Antigo Regime ou Época Clássica o período histórico que vai do fim do Renascimento até a época da Revolução Francesa (1789), e de Novo Regime – e às vezes, de Modernidade – o que lhe sucede. Mas é preciso entender que, para Foucault, Modernidade

um novo tipo de poder começa a surgir: o poder disciplinar. Essa nova forma de exercício de poder não surgiu de repente, foi sendo produzida e construída social e historicamente.

O surgimento da sociedade disciplinar é indicado pelo aparecimento dos discursos de reforma e reorganização do sistema judiciário e penal nos diferentes países da Europa e do mundo (FOUCAULT, 2003b). A Inglaterra, por exemplo, entre os séculos XVIII e XIX passa por uma profunda modificação nas suas instituições penais sem que o conteúdo da lei penal tivesse se modificado. Essa reforma funda-se na idéia de que o crime não possui nenhuma relação com a falta moral ou religiosa, passando a ser caracterizado como uma ruptura com a lei, uma infração.

Com o rompimento do nexos entre crime e religião, surge uma nova definição do criminoso como um “inimigo social” (FOUCAULT, 2003b, p. 81). Para punir esse criminoso social, a lei penal não deve prescrever a redenção de um pecado, terá como principal objetivo apagar o dano causado pelo indivíduo à sociedade, reparar ou impedir que males semelhantes sejam cometidos contra o corpo social.

A partir da segunda metade do século XVIII, os países europeus e os Estados Unidos começam a repensar o castigo, afastando-o das penas físicas e aplicando outras mais discretas, veladas e despojadas de ostentação. Em pouco tempo desaparece o corpo do supliciado como alvo principal da repressão penal. A punição transforma-se em um ato administrativo, sendo o corpo visto como intermediário que contribuirá para que a pena produza seu efeito, cujo alvo passa a ser a liberdade, considerada como um bem e um direito. No século XIX o poder sobre o corpo, a pena, já não se centralizava no suplício como técnica de sofrimento, mas dirigia-se à alma do penitente.

Na sociedade disciplinar, que dispensa o uso da violência na maioria de suas ações, o disciplinamento dos corpos passa a ser o objetivo maior. Nesse

designa menos um período da História e mais uma atitude, ou seja, “um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (FOUCAULT, 2008, p. 341-342).

processo, a disciplina aparece como um importante dispositivo³ que coloca em ação o poder e garante sua eficiência. Toda uma economia do poder de punir é elaborada para substituir os jogos de representação por formas de coerção, institucionalizando essa nova modalidade de poder. Surge a disciplina, com seus métodos de controle do cidadão, a partir da descoberta do “corpo como objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 117).

A instituição disciplinar utiliza métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo do cidadão por meio dos exercícios de domínio do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com um único objetivo: produzir corpos submissos, exercitados, dóceis e estabelecer uma relação de docilidade e utilidade.

Com o declínio do poder soberano, a punição, exercida nos espetáculos públicos, se transforma em uma parte velada do processo penal e sua eficácia passa a ser atribuída mais a sua fatalidade, do que a sua intensidade visível. “Punir será então a arte dos efeitos” (FOUCAULT, 1987, p. 78).

O objetivo do poder disciplinar é manter o corpo em uma relação analítica, na qual todos os detalhes são minuciosamente analisados, juntamente com a organização interna e a eficácia de seus movimentos. Procura aumentar a força econômica do corpo e, ao mesmo tempo, reduzir sua forma política, como uma força produtora de individualidade. A generalização do poder disciplinar na sociedade moderna desenvolveu-se em grande parte, a partir da disciplinarização da juventude estudantil, baseada no modelo da ascese, inspirado nos mosteiros. “O acoplamento tempo-progresso é característico do exercício ascético e será também característico da prática pedagógica” (FOUCAULT, 2006a, p. 69).

O dispositivo disciplinar, definido por Foucault (1987, p.120) como “uma anatomia política do detalhe” procede em primeiro lugar à distribuição

³ Segundo Foucault (1979, p. 244) um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas”.

dos indivíduos no espaço. Como primeiro princípio para uma distribuição eficiente, delimita-se um local específico e fechado para as práticas disciplinares. No caso dos colégios, “o modelo do convento se impõe pouco a pouco” (FOUCAULT, 1987, p. 122), prevalecendo o modelo do internato como o ideal educativo. Todo um saber em torno da disciplina é criado fazendo emergir campos do conhecimento inéditos, com o objetivo de elaborar novas estratégias de saber-poder sobre a conduta dos homens. Em primeiro lugar, estrutura-se a disciplina no tocante ao espaço físico.

Existe uma identidade estratégica entre o papel desempenhado pelo quadro na ciência e a distribuição espacial moderna. No século XVIII, esse quadro é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Técnica analisada por Foucault (2002, p.101) como uma “rede que, fora da cronologia, manifesta seu parentesco e restitui num espaço permanente suas relações de ordem.”

A mesma estratégia de distribuição do saber e da realidade, que tornou possível a elaboração de quadros dentro nas ciências naturais, torna possível o quadriculamento do espaço que o corpo ocupa dentro das instituições sociais, constituindo verdadeiros “quadros vivos”, responsáveis pela constituição de corpos dóceis. O quadro não tem a mesma função no espaço disciplinar dos homens, da natureza ou no quadro econômico. Na ordem da economia, permite a medida da quantidade e a análise dos movimentos. Sob a forma da taxonomia, tem por função caracterizar e constituir classes. Sob a forma de repartição disciplinar, tem por função tratar a multiplicidade por si mesma, tirando o maior número possível de efeitos (FOUCAULT, 1987).

No quadro disciplinar, o controle da atividade é realizado por meio de um horário rigoroso, controlando de forma ininterrupta as atividades, eliminando tudo que possa perturbar ou distrair o indivíduo. O controle da atividade encontra-se intimamente associado à elaboração temporal do ato. Os programas de atividade garantem um controle efetivo do desenvolvimento da atividade, assim como da execução de todas as fases previstas. Por meio da

elaboração temporal do ato, “o tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 1987, p.129).

Os mecanismos disciplinares podem ser identificados nos modelos pedagógicos dos séculos XVIII e XIX, que postulam a elaboração e o cumprimento de um rigoroso programa de ensino que privilegie a utilização do tempo com o máximo de utilidade, no sentido de desenvolvimento de exercícios constantes e repetitivos que garantam a eficiência dos gestos nas atividades e a assimilação das idéias apresentadas, uma vez que “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” (FOUCAULT, 1987, 130).

Na escola disciplinar, todas as atividades são desenvolvidas com uma minúcia perfeita, com etapas rigorosamente estabelecidas pelos professores e seguidas pelos alunos, exigindo uma relação eficiente na execução das atividades. O poder disciplinar está presente mesmo nos momentos em que os alunos desenvolvem as tarefas mais elementares, estabelecendo uma perfeita correlação entre o corpo e os gestos, impondo toda uma relação harmoniosa entre um gesto e uma atitude global do corpo, um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. O poder que durante a época clássica encontrava-se na esfera das atitudes, estende-se para o domínio do corpo. Foucault afirma que “houve durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 117). Ao aprofundar a correlação entre corpo e gestos, que o poder se faz mais visível nos corpos.

A disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula, aperfeiçoando a articulação corpo – objeto. O poder é introduzido sobre toda a superfície entre o corpo e o objeto manipulado, amarrando-os um ao outro. Associa-se a essa articulação uma utilização exaustiva do tempo, aproveitando-o em suas mínimas frações, com a máxima produtividade, tornando o corpo comandado por seus movimentos.

A prisão, a escola, o quartel, o hospital –denominadas por Foucault de *instituições de sequestro* - são exemplos de instituições nas quais a tecnologia disciplinar é exercida. Representam uma expressão articulada de práticas mais generalizadas para disciplinar os indivíduos e as populações. Essas instituições formam um solo comum sobre o qual se deslocam práticas e saberes, uma vez que a disciplina é uma técnica, não uma instituição (DREYFUS; RABINOW, 1995), e funciona para ser apropriada ou usada para fins precisos no interior das instituições de sequestro.

Nas sociedades disciplinares, o controle assume a forma de um *micropoder*, transformando o corpo em um objeto a ser manipulado. Nesse corpo, a dimensão significativa é progressivamente ignorada na medida em que são desenvolvidas técnicas e táticas nas quais os seres humanos são abordados como objetos a serem moldados, não como sujeitos ou signos a serem lidos ou ouvidos (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 170). O momento histórico das disciplinas é o momento em que o corpo humano passa a ser dissecado por uma arte que visa à formação de uma relação de utilidade e obediência ao mesmo tempo em que esquadrinha, desarticula e recompõe esse mesmo corpo (FOUCAULT, 1987).

Um refinamento da distribuição espacial torna possível a localização imediata de cada indivíduo, ao qual é atribuído um lugar específico, quer seja na sala de aula (ou classe), na fila, na carteira. A constituição do espaço disciplinar como espaço analítico torna possível assinalar as presenças e ausências, as comunicações, a circulação dos indivíduos.

A analítica do espaço disciplinar é um fator de classificação. Todos os elementos são intercambiáveis, pois “cada um se define pelo lugar que ocupa na série” (FOUCAULT, 1987, p. 125), e pela distância que o separa dos outros. A disciplina individualiza os corpos ao mesmo tempo em que os distribui e os faz circular numa rede de relações.

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. (FOUCAULT, 1987, p. 125)

Os indivíduos eram isolados e organizados de forma metódica em seu espaço físico, de forma que pudessem ser vigiados com o menor esforço e tivessem o menor contato possível entre si. O espaço era meticulosamente estudado e estruturado para que cada indivíduo tivesse o seu lugar, onde deve permanecer até que dali seja retirado pela autoridade competente. Não por acaso a estrutura da escola disciplinar era constituída por carteiras enfileiradas, salas mapeadas, nas quais cada aluno possui um lugar marcado e registrado, organizado analiticamente para a economia do poder.

Dessa forma, cada um também se define pelo lugar que ocupa na série, pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto nem o território, nem o local, mas a posição na fila (...) a disciplina, arte de dispor em fila e da técnica para dispor em arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 1987, p. 125).

A elaboração de séries das atividades torna possível um investimento da duração pelo poder, um controle detalhado e uma intervenção pontual a cada momento. O poder se articula diretamente sobre o tempo, controlando-o e garantindo sua utilização eficiente, se inserindo nas próprias engrenagens do processo disciplinar e na produção do espaço.

O poder disciplinar opera dentro das instituições de sequestro (escola, quartel, hospital, fábrica), uma investida sobre a totalidade da vida dos indivíduos. Todos os momentos vivenciados são detalhadamente esquadrihados de modo que nada escape ao processo de vigilância: “trata-se então, de uma escola que faz de cada minuto da vida do estudante objeto de conhecimento, intervenção e controle” (MACHADO *et al*, 1978, p. 305).

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. (FOUCAULT, 1987, p. 135)

O aluno é acompanhado constantemente durante todo o seu processo de educação, por meio de um controle diário das atividades, inspirado no modelo adotado pelos mosteiros, com exercícios que evoluem em complexidade. O tema da perfeição, em direção à qual o mestre exemplar sempre conduz, juntamente com o modelo de exercícios cada vez mais rigorosos é incorporado pela escola, na qual o esforço pela salvação é substituído por uma classificação constante dos indivíduos, tomando como ponto de referência seu desenvolvimento comparado com o dos demais colegas de sala.

A escola disciplinar desenvolve, então, uma engrenagem e um mecanismo constante de controle quase completo do tempo, no qual aos alunos mais velhos são confiadas as tarefas de fiscalização, controle e, por último, ensino. “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se combinados da maneira correta, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 1987, p. 140). Para o sucesso de toda essa maquinaria disciplinar, concorrem instrumentos relativamente simples, mas de grande eficiência no processo de transformação dos corpos em instrumento e objeto de seu exercício: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância tem uma função econômica fundamental ao mesmo tempo em que exerce um papel disciplinar. A necessidade de uma observação hierárquica, inicialmente desenvolvido nos quartéis militares, estende-se à construção de grandes esquemas urbanos, às prisões, às escolas. A questão da visibilidade interna exigida pelo exame tornou-se o grande problema arquitetônico da época clássica.

O poder de punir é legitimado e passa a ser visto com naturalidade, submetendo os indivíduos às engrenagens das instituições disciplinares, internalizando o controle. “A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação – sanção” (FOUCAULT, 1987, p. 150). Os mecanismos de prêmio e castigo nessa sociedade disciplinar assumem nuances muitas vezes imperceptíveis. As operações do poder disciplinar de relacionar os atos, diferenciar os indivíduos, medir em termos qualitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, fazer funcionar a coação e traçar o limite que definirá a diferença em relação aos padrões de conduta estabelecidos, criam um padrão, um conceito de normal a ser seguido.

Por meio das disciplinas, desenvolve-se o poder da norma, que padroniza e dita, nos moldes da dinâmica de forças do poder, o referencial a ser seguido, criando o modelo do “normal” que obriga à homogeneidade ao mesmo tempo em que individualiza, medindo os desvios, determinando níveis e fixando as especialidades, tornando úteis as diferenças (FOUCAULT, 1987). A norma articula-se a outras modalidades de poder como a lei e a tradição. Entretanto, ela apresenta uma especificidade: o normal é o princípio de coerção que se estabelece em relação direta com a educação, com o ensino.

O poder da norma age em dois sentidos: é homogeneizante, enquanto poder de regulamentação; mas também individualiza, na medida em que mede os desvios, fixa especificidades e ajusta as diferenças umas às outras, tornando-as úteis. A analítica do poder disciplinar supera o conceito tradicional de lei ao reconhecer e afirmar que, em sua forma moderna, o poder se exerce cada vez mais, não no domínio da lei, mas da norma, que constitui novas individualidades.

Nos escritos essencialmente políticos de Foucault, denominados genealógicos, a verdade e o poder configuram um único jogo no qual, a lei não seria jamais o ponto de partida (TERNES, 2004a). A lei é “essa sombra pela qual necessariamente avança cada gesto na medida em que ela é a sombra mesma do gesto que avança” (FOUCAULT, 2006a, p.231)

Existem diferenças fundamentais entre a norma e a lei. A lei refere-se a um *corpus* de códigos e textos, que especifica os atos a partir desse mesmo código, qualificando os atos individuais como permitidos ou proibidos. Para a lei não há exterioridade, não há como escapar à lei, “não há saída legal. Mais do que o que está escrito, a lei é o que ultrapassa e o acompanha” (TERNES, 2004, P.221).

A norma se refere aos atos e condutas dos indivíduos, diferenciando-os em relação a uma média, um padrão a ser alcançado. Mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor, traçando a fronteira do que lhe é exterior. O efeito da sanção normalizadora é complexo. Tendo como premissa a igualdade entre os homens, cria uma homogeneidade inicial a partir da qual se estabelece uma exterioridade marginal. A partir do momento em que esse mecanismo é posto em movimento, há uma diferenciação e uma individuação cada vez mais sutis, na qual se separam e organizam os indivíduos objetivamente (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Com a evolução do sistema disciplinar, seja na escola ou na prisão, a punição tornou-se menos física e mais moral, elaborando sistemas comparativos entre aqueles que obedecem à norma e os que dela se afastam, os anormais. No interior de uma sociedade “normalizada”, o exame constitui-se em um mecanismo de controle que permite qualificar, classificar e punir. É por meio dessa prática inédita na história das estratégias de poder, que se torna possível uma visibilidade capaz de diferenciar e sancionar os indivíduos.

Na Idade Média européia, um dos fundamentos para a verdade era a prova, que poderia ser atestada sob a forma de provas sociais, verbais ou corporais. No sistema da prova, tratava-se não da pesquisa da verdade, mas de um “jogo de estrutura binária. O indivíduo aceita a prova ou renuncia a ela” (FOUCAULT, 2003b, p. 61). Apresenta-se de forma binária também em seus resultados: sempre termina com uma vitória ou um fracasso. Não existe sentença assim como não é necessário haver a presença de um terceiro personagem para distinguir os dois adversários. A prova não estabelece a

verdade, mas sim aquele que é mais forte e por isso mesmo está com a razão. Esse sistema de práticas judiciárias desaparece no fim do século XIII, deixando emergirem novas formas de práticas e procedimentos judiciários.

A Europa feudal até o final do século XII encontrava-se na fronteira fluida entre o direito e guerra na medida em que o direito era uma certa maneira de continuar a guerra. Uma vez que a concentração de armas encontrava-se nas mãos dos mais poderosos e o litígio era uma das principais maneiras de fazer circular bens, esses grupos poderosos procuravam impedir o desenvolvimento dos litígios judiciários, pois favoreciam-se com a concentração de armas e bens nas mãos de poucos indivíduos.

No momento da formação da primeira grande monarquia medieval, no meio ou final do século XII, começa a instituir-se uma justiça que não é mais contestação entre indivíduos, mas que impõe a esses mesmos indivíduos um poder judiciário e político. Surge nesse processo a figura do procurador como um representante do poder e a noção de infração.

O dano passa a ser compreendido não mais como um prejuízo individual, mas como uma ofensa ou lesão “à ordem, ao Estado, à lei, à sociedade, à soberania, ao soberano. A infração é uma das grandes invenções do pensamento medieval” (FOUCAULT, 2003b, p.66). Nesse processo, o Estado ou o soberano não representam simplesmente a parte lesada, mas constitui-se como a parte que exige a reparação, surgindo as multas e confiscações como forma de reparação pelos danos impingidos ao Estado.

Sendo uma das partes envolvidas o soberano ou o Estado, o mecanismo da prova será eliminado do processo. Não será mais em condições de igualdade entre dois indivíduos que o confronto se desenvolverá. Recorre-se, para a resolução dos conflitos ao modelo extra-judiciário do inquérito.

O representante do poder chamava pessoas consideradas capazes de conhecer os costumes, o Direito ou os títulos de propriedade. Reunia estas pessoas, fazia com que jurassem dizer a verdade, o que conheciam, o que tinha visto ou o que sabiam por ter ouvido dizer. Em seguida, deixadas a sós, estas pessoas deliberavam. Ao final dessa

deliberação pedia-se a solução do problema (FOUCAULT, 2003b, p. 69).

O inquérito possui uma dupla origem: em primeiro lugar, apresenta-se a sua origem administrativa. Mas ele também se introduz no Direito a partir da prática de uma modalidade de inquérito praticada pela Igreja Católica, que consistia em uma investigação sistemática do ocorrido. Seu aparecimento se deve à transformações das estruturas políticas e das relações de poder que reorganizam inteiramente todas as práticas judiciárias da época clássica à idade moderna.

À medida em que o inquérito se desenvolve como forma geral de saber, a prova tende a desaparecer na prática judiciária. O inquérito enquanto forma uma forma de saber e exercício de poder, uma forma de gestão, de exercício do poder que prevalecerá até o final do século XVIII, quando a emergência da sociedade disciplinar exige a constituição de um novo dispositivo de poder: o exame. Como técnica disciplinar, este constitui um dos instrumentos fundamentais para os dispositivos do poder a partir do final do século XVIII de início do XIX. É um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar, castigar. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade mediante a qual diferencia e sanciona (FOUCAULT, 2003b, p.158).

A observação hierárquica é o elemento central do exame. Seu objetivo é tornar a vigilância parte integrante da produção e do controle. O ato de vigiar e ser vigiado será o principal meio pelo qual os indivíduos são reunidos do espaço disciplinar. O controle dos corpos depende de uma ótica do poder (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.174).

O exame é um conceito muito mais abrangente que um mero jogo de perguntas e respostas, um sistema de notas ou classificações que se estabelecem em todos os campos do saber. Nele as relações de poder e saber se entrelaçam de forma perfeita e harmônica, pois nessa técnica delicada, estão comprometidos todo um campo de saber e todo um tipo de poder. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (FOUCAULT, 1987, p. 154). Constitui-se como uma ferramenta que, mais do

que sancionar, afere a eficácia e o alcance das tecnologias do poder em determinado campo do saber.

Põe em funcionamento relações de poder que permitem tanto retirar dos indivíduos quanto construir um tipo específico de saber. É o instrumento, por meio do qual, as instâncias de poder extraem e produzem um campo de conhecimentos sobre os indivíduos de tal forma que “o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes” (FOUCAULT, 1987, p. 155). Torna possível não somente a troca de saberes, seu investimento se faz no nível daquilo que torna possível algum saber.

Nos meios pedagógicos, a compreensão do exame restringe-se muitas vezes a uma forma de “inquérito”, no qual o centro do processo é a investigação do quanto o indivíduo sabe, ou sobre a verdade do que ele diz. Mas o exame é um processo mais malicioso do que o inquérito, ele é normalização. Não consiste simplesmente em um processo de averiguação do quanto se sabe, não está restrito somente ao âmbito escolar. O exame é um saber, no qual se desenvolvem relações de poder, que permitem gerar novas formas de saber-poder. Ao colocar em funcionamento as tecnologias do exame, toda uma esfera de conhecimentos sobre o indivíduo é criada e a ele retornará sobre a forma do poder normalizador.

Do mesmo modo, a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino (...) comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, 2003b, p.155).

Para as tecnologias do poder, a escola assume o papel de um termômetro que mede a eficiência das técnicas de poder em exercício e mostra até que ponto os saberes pedagógicos têm sido eficazes. “O exame, contudo, não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado” (FOUCAULT, 1987, p. 155). O exame não se constitui em uma prática externa ao processo educativo, que aparece somente no final, sob a forma que uma prova ou inquérito, para medir somente os conhecimentos

formais adquiridos pelos indivíduos, mas é uma parte intrínseca ao processo educativo que, de forma permanente, apropria-se de todo o processo, avaliando e produzindo conhecimentos sobre cada gesto e atitude dos indivíduos. É um eterno saber produtor de novos saberes que se constituem em poder.

A escola é um espaço estratégico nesse processo, pois associa em seu interior as diversas tecnologias disciplinares na produção de campos discursivos e de novos saberes. “A escola torna-se um local de elaboração da Pedagogia” (FOUCAULT, 1987, p. 155). Constitui-se em uma espécie de aparelho de exame ininterrupto, no qual todas as ciências do homem estão envolvidas: da Pedagogia à psicologia, da medicina à economia, todos os campos do saber estão permeados pela prática do exame.

Na sociedade disciplinar o resultado do exame é um arquivo minucioso em nível dos corpos e dos dias. Seus mecanismos colocam o indivíduo numa rede de registros escritos e de acumulação documentária. Graças a esse aparelho de registro estruturado pelo exame, o indivíduo passa a se constituir como objeto descritível e analisável. Essa objetivação do indivíduo permite a elaboração de sistemas de comparação, caracterização e descrição de grupos e fenômenos sociais. “O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 1987, p. 160).

O exame se constitui como um poderoso termômetro para medir o quanto de sujeição e domesticação já foi assimilado pelo indivíduo, na sala de aula, em sua rotina de estudos em casa, em um processo de avaliação sustentado por registros diários e individualizados do comportamento de cada estudante. Supõe um certo tipo de formação de saber que *inverte a economia da visibilidade no exercício do poder*, tornando o poder disciplinar o mais invisível possível; *faz a individualidade entrar num campo documentário*, colocando os indivíduos num campo de vigilância, no qual todas as suas atividades são mapeadas e registradas; *faz de cada indivíduo, um caso*, constituindo o indivíduo como efeito e objeto de poder e saber (FOUCAULT, 1987, p.156-159). A

elaboração de práticas disciplinares e de vigilância são ações que instituem e mantêm essa nova tecnologia, fundamentada em mecanismos de disciplinamento.

Muchail (1986) afirma que essa sociedade disciplinar se constitui no final do século XVIII, caracteriza-se sobretudo como um modo de organizar o espaço, de controlar o tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta. A sociedade disciplinar é o lugar do nascimento de determinados saberes (ciências humanas), onde o modelo prioritário de estabelecimento da verdade é o exame.

O mesmo processo que constitui as condições de possibilidade para o surgimento de saberes e o exercício do poder disciplinares, produz também determinadas instituições a eles articuladas. Foucault toma como modelo prenunciador destas instituições um projeto de arquitetura, o *Panopticon*, elaborado em fins do século XVIII pelo jurista inglês Jeremy Bentham⁴ (MUCHAIL, 1986).

O *Panopticon* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo pra o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semi-cerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo (FOUCAULT, 2003b, p. 87)

O panoptismo é o modelo representativo de uma sociedade disciplinar que repousa não mais sobre o inquérito, mas sobre a vigilância e o exame. Não há mais uma verdade a ser reconstituída, mas alguém a se vigiar de forma ininterrupta. “Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra,

⁴ Cf. BENTHAM, J. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

diretor de prisão” (FOUCAULT, 1987, p. 88). Vigilância que ao mesmo tempo é exercício de poder sobre os corpos, mas é também produtora de saber sobre a conduta dos indivíduos, um saber que se ordena em torno da norma.

A estrutura física e arquitetônica das instituições disciplinares está voltada, para a vigilância/controle dos indivíduos de tal forma que, ao longo do tempo, essa vigilância seja internalizada, dispensando a presença física de um vigilante. Cada indivíduo torna-se seu próprio vigia.

Novas áreas do saber, associadas às ciências humanas modernas, se formam a partir de práticas políticas disciplinares, fundadas na vigilância. O indivíduo é mantido sob um olhar permanente. Registrar, contabilizar todas as observações e anotações, através de boletins individuais de avaliação ou uniformes-modelo, são ferramentas eficientes para perceber aptidões e favorecem o estabelecimento de classificações rigorosas. “A vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 147). A maquinaria de controle passa a funcionar como um microscópio do comportamento.

As instituições disciplinares se constituem em observatórios políticos, aparelhos que permitem o conhecimento e controle perpétuo da população por meio da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor, do médico, do fiscal ou até dos próprios colegas de instituição. Os mecanismos de poder agem de forma dupla: adestrando e submetendo os indivíduos e excluindo de forma punitiva, todos aqueles que não se submetem aos seus processos.

A extensão dos métodos disciplinares se inscreve num amplo processo histórico de desenvolvimento de outras tecnologias agrônomicas, industriais, econômicas. Nesse processo, o hospital, a escola, a oficina, não foram simplesmente “postos em ordem” pelas disciplinas. Essas instituições constituem-se em 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” (FOUCAULT, 1987, p.184).

A identidade estratégica, esse laço comum, atribuído por Foucault às instituições disciplinares, consiste na condição de possibilidade da formação da “arrancada epistemológica” que gerou o elemento disciplinar da medicina clínica, da psicopedagogia, da racionalização do trabalho. Laço esse que, ao mesmo tempo, multiplicou os efeitos do poder sobre essas instituições e a sociedade de uma forma geral (FOUCAULT, 2003c).

Escola, hospital, oficina, prisão: instituições aparentemente distintas caminham sob um solo epistemológico e disciplinar idêntico. A identidade, entre essas instituições se constitui sobre o horizonte histórico de consolidação dessas instituições nas sociedades disciplinares.

Capítulo III

Educar para a modernidade

Desde o fim do século XVIII, o saber perde sua inocência. Saber é também normalizar. Saber-exame, saber-normalização, saber-poder (TERNES).

Na Idade Clássica, a disposição do saber em quadros representa a elaboração de uma forma organizada e amplamente visível das identidades e diferenças entre as coisas, organizando o saber em um esquema plano e acessível ao olhar. O quadro representa uma ordenação do saber e da natureza. O ato de conhecer, nesse momento histórico, funde-se com o ato de decifrar a natureza, expondo sua regularidade, organizando estruturas de acordo com disposições que privilegiasse o aspecto visível do saber.

Relato insigne para a compreensão da importância do quadro para o pensamento clássico é a descrição do Gabinete de História Natural de Diderot apresentada por Ternes (2007). Segundo essa descrição, o Gabinete representa a “ciência realizada”, de forma a gravar na memória a imagem da natureza. Nesse momento predomina uma ordem metódica na disposição do saber, em respeito às exigências clássicas da visibilidade.

De forma análoga ao campo do saber, o poder disciplinar utilizou-se da estrutura quadricular para exercer seu poder disciplinador e individualizante sobre os indivíduos. Esquadrinhar os corpos dos sujeitos em organizações complexas que têm por finalidade distribuir os corpos quanto ao tempo e espaço, obedecendo ao princípio de utilidade, constitui-se em uma das estratégias fundamentais do poder disciplinar, desenvolvidas no interior das instituições de sequestro.

O quadro desempenhava ainda outra função para as engrenagens do poder. Dispor os indivíduos em quadros significava classificá-los de acordo com sua origem ou desempenho. Nesse sentido, encontrava-se articulado à

práticas de exame e normalização do indivíduo, responsáveis pela função positiva de produção de saberes sobre os sujeitos nos quais o poder disciplinar encontrava-se investido. Dessa forma, o poder disciplinar constituía “quadros vivos” cujo objetivo era transformar os indivíduos e seus atos em corpos submissos e dóceis.

Enquanto estratégia disciplinar e instrumento produtor de saber e de poder articulado às práticas de exame, o quadro constitui-se em um instrumento preciso para a elaboração de registros e saberes sobre os indivíduos. Apesar de reconhecer as funções diferenciadas entre os diferentes tipos de registro, Foucault identifica entre as diversas práticas sociais um solo comum no qual os saberes e poderes de cada época encontram-se fundamentalmente articulados, constituindo um conjunto de práticas sociais inerentes ao momento histórico em que se desenvolvem.

Intimamente associado à constituição dos quadros que distribuem e fixam o indivíduo em uma hierarquia classificatória, encontra-se o exame. Por meio dessa técnica disciplinar são extraídos dos indivíduos determinados tipos de saber úteis para dimensão do poder, que retornam sobre esse mesmo indivíduo sob a forma de um poder normalizador que diferencia e sanciona, produzindo formas de subjetividade.

O exame também se caracteriza como uma escritura disciplinar que cria arquivos e campos comparativos que permitem classificar, formar categorias, estabelecer médias, um quadro comparativo e a hierarquia como instrumentos do poder disciplinar.

A partir do século XIX, quando a episteme moderna se estabelece, com o surgimento da vida, da economia e da linguagem como objetos de conhecimento epistemológico, os mecanismos do poder passam a se dirigir ao corpo, à vida dos indivíduos e das populações, por meio da norma, do saber, da disciplina e das regulamentações, ordenando as diferenças humanas.

O processo de passagem da episteme clássica para a moderna, que assinala a constituição de novos objetos de conhecimento, e principalmente a constituição do homem como objeto epistemológico, ocorre articulado a uma transformação no funcionamento do poder que, à Época Clássica, marcava seu direito sobre a vida por meio dos dispositivos que possuía para causar a morte ou deixar viver. A partir de então, o poder passa a ser exercido de forma positiva sobre os indivíduos, transformando-se em um poder gerador de vida. Essa transformação foi possível mediante uma série de intervenções e controles do que Foucault atribui o nome de biopolítica da população. O seu papel mais importante é o de garantir, sustentar, reforçar, multiplicar a vida e colocá-la em ordem.

Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um biopoder. As duas direções em que se desenvolve ainda aparecem nitidamente separadas, no século XVIII. Do lado da disciplina as instituições como o Exército ou a escola; as reflexões sobre a tática, a aprendizagem, a educação e sobre a ordem da sociedade; (...). Do lado das regulações de população a demografia, a estimativa da relação entre recursos e habitantes, a tabulação das riquezas e de sua circulação, das vidas com sua duração provável (FOUCAULT, 2008a, p. 131).

O poder transforma-se, a partir do século XIX, em agenciamentos concretos que constituirão a grande tecnologia do poder no século XX, capaz de ampliar o alcance das forças do poder por meio da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. As bases rudimentares da biopolítica, antes presentes na família, no exército, na escola, na polícia, na medicina individual ou na administração das coletividades, passam a agir no nível dos processos econômicos e das forças da vida, utilizando-se para isso, de métodos e técnicas presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por diversas instituições.

A partir do desenvolvimento da biopolítica, o homem passa a ser considerado em seu duplo aspecto, como objeto de conhecimento e como alvo

de um poder sobre o qual se procura assegurar não uma disciplina, mas uma regulação. Essa prática é diversa da utilizada até o século XVIII, quando os mecanismos de poder possuíam como matriz operacional o modelo de soberania. A partir dessa época, uma reestruturação nas estratégias do poder dá espaço a uma nova disposição de forças a partir da qual Foucault (2008a) afirma que as sociedades de normalização não podem mais ser compreendidas como dispositivos puramente disciplinares, pois neles cruzam-se a norma de disciplina e a norma de população, expressos por medidas de administração estatais.

Para a constituição desse novo dispositivo de poder, foram elaborados a partir do século XVIII, novos saberes e práticas que ordenam as multiplicidades humanas e têm como alvo o sujeito, individualizando-o e homogeneizando as diferenças por meio da disciplina e da normalização. São estratégias que atingem o indivíduo em sua realidade mais concreta – seu corpo – e que funcionam como mecanismos de inclusão e exclusão social, fundamentadas no binômio normalidade/anormalidade.

Na época atual, todas as instituições – fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão – “têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos (Foucault, 1999, p.114)”. Apesar dos discursos difundidos nas sociedades modernas de que a escola é uma instituição excludente, Foucault demonstra justamente o contrário: ela não exclui os indivíduos. Ao contrário, enquanto instituição de sequestro, ela os fixa em um aparelho de transmissão de saber e de controle dos corpos, sob a forma de técnicas disciplinares, ou de táticas governamentais características de uma sociedade biopolitizada.

Mesmo que, à primeira vista, os efeitos dessas instituições pareçam excludentes, sua primeira finalidade – na qual seu êxito é inquestionável – é fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens, ligando-os a um processo de produção. “Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma” (*loc. cit.*, p. 114).

Existem diferenças entre os modelos de reclusão estabelecidos nos séculos XVIII e XIX. No primeiro, os indivíduos são excluídos dos círculos sociais. Já no segundo modelo, a função é ligar os indivíduos a aparelhos de produção, constituindo-se não mais em uma exclusão pura e simples, mas em uma exclusão que tem por finalidade a inclusão e a normalização.

Nesse processo, uma série de instituições sociais, entre elas a escola, surgem no século XIX como instituições que Foucault afirma ser difícil precisar sobre sua natureza, estatal ou extra-estatal, pois encontram-se inseridas em uma rede institucional de sequestro cuja finalidade é assumir o controle e a responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade, do tempo dos indivíduos, encarregando-se, dessa forma, da dimensão temporal da vida do sujeito, moldando a subjetividade dos homens às necessidades de uma sociedade industrial em franca expansão.

Associada à função de controle do tempo, exercida pelas instituições de sequestro, encontra-se o controle do corpo dos indivíduos, como algo a ser formado, reformado, corrigido, constituindo um corpo capaz de trabalhar. Foucault investe ainda o poder exercido nas instituições disciplinares de sequestro de uma característica à qual atribui o nome de poder epistemológico. “Poder de extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por estes diferentes poderes” (FOUCAULT, 1999, p. 121).

Essa análise reafirma a inseparabilidade entre os níveis arqueológico e genealógico no interior das instituições disciplinares. Nessas instituições, as estratégias de poder investem sobre o corpo e o tempo do indivíduo princípios de utilidade e docilidade ao mesmo tempo em que a dimensão epistemológica encontra-se presente a todo momento, extraíndo saberes do sujeito que ali se encontra e produzindo novos saberes que, após assumirem um caráter científico, pedagógico ou político, retornarão sobre estes mesmos indivíduos sob a forma de discursos oficiais, cientificamente validados, ou de biopolíticas de controle da população.

Em uma instituição como a fábrica, (...) pouco a pouco o trabalho do operário é assumido em um certo saber da produtividade ou um certo saber técnico da produção que vão permitir um reforço do controle. (...)

Há, além deste, um segundo saber que se forma a partir desta situação. Um saber sobre os indivíduos que nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc. Vemos assim nascer, ao lado desse saber tecnológico, próprio a todas as instituições de seqüestro, um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, da psicologia (...). É assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá também novas formas de controle (FOUCAULT, 1999, p. 122)

O próprio saber pedagógico evolui e se transforma a partir de saberes que são incessantemente reelaborados a respeito da participação e da adaptação dos alunos ao cotidiano escolar. O comportamento dos alunos é constantemente acompanhado por diversos dispositivos de controle e exame, responsáveis por extrair saberes específicos de seu comportamento, que retornarão sob a forma de leis de funcionamento e novos poderes a serem exercidos sobre os sujeitos escolares.

Essa apropriação do saber no interior das instituições de seqüestro tornou possível o nascimento de uma série de saberes do indivíduo, saberes da normalização, multiplicados sob a forma de Ciências do Homem que têm como objeto de conhecimento o comportamento humano.

Elaboradas a partir de dispositivos constantes e precisos de exame, as ciências do homem possuem um caráter forçosamente normalizador. Uma vez que o exame é uma tecnologia que produz permanentemente certo tipo de aprendizado, a aquisição desse saber produzido pelo exame transforma-se em um processo de normalização que tem como fruto um sujeito moderno economicamente eficiente e politicamente dócil.

Foucault preocupa-se com a crescente normalização das sociedades contemporâneas, nas quais o poder normalizante da disciplina impõe-se sobre a sociedade de tal maneira que não existe espaço para a exterioridade. O

próprio anormal não é uma posição marginal ou externa, mas também está contido no interior do normal, existindo entre eles uma diferença de mera intensidade.

Mas o efeito da normalização não é sentido somente sobre o indivíduo. As próprias instituições (escola, exército, prisão, hospital), em uma sociedade normativa, tornam-se isomorfas. Toda oposição é eliminada. Ocorre entre as diferentes instituições uma identidade estratégica, de saberes e discursos sobre o indivíduo, com o objetivo comum de produzir uma subjetividade que se coadune com os interesses das estratégias de saber-poder socialmente estabelecidas.

A normalização é criada e reforçada por meio discurso das anormalidades. As crises constantes da educação e os subsequentes discursos sobre o fracasso da escola são resultado dessa estratégia de poder que exclui para incluir e inclui excluindo. Não existe, em verdade, uma posição de exterioridade em relação ao processo. A posição marginal também se encontra inserida no processo de gestão da sociedade, fenômeno que Foucault denuncia quando analisa a questão da norma e da lei.

Só uma ficção pode fazer crer que as leis foram feitas para serem respeitadas, afirma Foucault (2008a). A ilegalidade e a posição marginal não se constituem em um acidente. São elementos absolutamente positivos do funcionamento social, previstos e resguardados por dispositivos legislativos (TERNES, 2004a).

Para o poder disciplinar, na mesma medida em que a criação da delinquência pelo sistema penal obedece a um princípio de utilidade, a exclusão e a repetência no sistema educativo concorrem para o êxito do mesmo processo: gerar uma marginalidade interior ao processo, que alimenta os mecanismos do poder com os mais diversos perfis de indivíduos.

É uma exigência dos sistemas de poder que, para o funcionamento de suas tecnologias, a escola exclua os indivíduos de seu espaço. Mais do que

restringir o acesso de alguns e excluir outros, o funcionamento das estratégias disciplinares promove nas escolas toda uma classificação dos indivíduos com vistas à sua ação na sociedade. A exclusão obedece a um princípio de utilidade, gerador de saber, de discursos científicos que procuram explicar seu aparente fracasso em gerir a indisciplina.

A própria indisciplina e a avaliação do rendimento de discentes e docentes são instrumentos que contribuem para a elaboração de quadros classificatórios sobre os quais age o poder normalizante. Em outras palavras, o aluno indisciplinado, aquele que apresenta baixo rendimento ou o que abandona a escola, bem como o professor que não consegue atingir os índices de aprovação em suas aulas ou os níveis de produtividade exigidos pela instituição à qual se vincula corroboram o sucesso da instituição escolar em sua função de criar e gerir espaços marginais no interior de uma sociedade disciplinar.

Mais que isso, enquanto desempenha sua função no processo de criação de espaços marginais que formarão uma subjetividade útil para o processo de economia do poder, a escola constitui-se em um aparelho responsável pela extração de saberes específicos, sobre esses indivíduos, que serão úteis para os mecanismos de poder na elaboração de sua biopolítica de controle das populações.

A escola disciplinar se constitui em um instrumento privilegiado para a fabricação de indivíduos que irão ocupar a posição de marginalidade. O processo de disciplinamento dos corpos que os torna dóceis e submissos ao regime de legalidades estabelecido pelas relações de poder consiste em um dos principais sucessos dessa instituição.

Ao papel de ferramenta produtora de marginalidade, de sujeição do corpo do indivíduo, associa-se ainda outro sucesso que se pode atribuir à escola: trata-se de controlar a população, estabelecendo mecanismos para acompanhar e normalizar os processos sociais.

Esse controle erigido sob a forma de sistemas de vigilância cada vez mais eficientes, do exame que transforma cada indivíduo em um caso, em um arquivo, transforma o espaço escolar em um espaço de produção de conhecimento, de ciências da vida que, por sua vez, tornam o controle da população cada vez mais eficiente.

a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles (FOUCAULT, 1987, p. 230).

Os processos de normalização, fundamentados na elaboração de quadros bem como nos mecanismos de exame incidem tanto sobre o corpo-espécie quanto sobre o corpo das populações, regulamentando suas condições de vida. A norma disciplinar e a norma da regulamentação se cruzam nos dispositivos de poder do final do século XVIII a meados do século XX, agindo sobre instituições e produzindo efeitos de saber-poder sobre os indivíduos.

A norma disciplinar se ocupa não somente do corpo do sujeito, mas também de seus saberes. Parte considerável das práticas e saberes da pedagogia moderna constituem-se sobre um aparato de conhecimentos provindos das ciências humanas (Sociologia, História, Psicologia) em estreita relação com ciências clínicas (Psiquiatria, Pediatria, Medicina). Saberes, que como se sabe, têm sua origem associada à passagem do saber clássico para o saber dos modernos, implicando nisso todo um conjunto de estratégias de exame e de normalização, responsáveis pela elaboração desse conhecimento que, oriundo do sujeito esquadrihado nas instituições de sequestro, retorna sobre esse mesmo sujeito sob a forma de saberes subjetivantes.

Instituições disciplinares aparentemente diversas, escola, prisão, hospital psiquiátrico e fábrica, constituem-se sobre um solo arqueológico comum, fundamentadas em saberes sobre o homem que, por sua vez, são elaborados a partir de procedimentos disciplinares essencialmente ligados à disposições epistemológicas constituídas no campo do saber. De maneira análoga à forma como os diversos campos do saber moderno se movem sobre

um solo comum, é possível afirmar que as instituições disciplinares constituem-se sobre esse mesmo solo, compartilhando estratégias de poder análogas.

A escola desempenha um duplo papel nessa relação entre o saber-poder e as instituições disciplinares. Recebe de fora as referências que lhe permitem produzir e representar o seu objeto, o sujeito da educação, individualizando-o, num sentido amplo, como *o aluno*.

O padrão de normalidade elaborado pelos saberes das ciências humanas e clínicas retorna sobre a escola em forma de práticas disciplinares e reguladoras as quais representam processos de conformação que classificam e fixam o sujeito em categorias que oscilam entre a normalidade e a anormalidade e tornam possível a elaboração de políticas governamentais de gestão da população com vistas à produção de individualidades adaptadas às exigências sociais.

A escola passou a se constituir como um espaço privilegiado para a constituição da subjetividade moderna na medida em que se viu investida como principal agência de socialização depois da família e que, nessa condição, passou a influir decisivamente no funcionamento da sociedade e acolheu esses saberes exteriores, tomando o que eles produziram por referência modelar para a organização e racionalização do trabalho pedagógico-formativo, no tempo e no espaço, operando cotidianamente com uma série de ações disciplinadoras sobre as ações possíveis dos indivíduos que se colocam sob seus cuidados.

Para Gadelha (2009), a escola enquanto uma instituição pedagógico-formativa, na qual operam-se cotidianamente ações de adestramento do corpo, vigilância, exame e sanção normalizadora, possivelmente se constitui como um dos lugares mais exemplares e um veículo por excelência de normalização disciplinar.

A pedagogia, a educação e a escola, uma vez orientadas pelos dispositivos de normalização disciplinar de alunos e professores, são lugares fundamentais para a ação, na sociedade atual, de estratégias da biopolítica,

entendida como uma modalidade de poder que, originada a partir do século XVIII, buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de uma população, ocupando-se então de questões de higiene pública, demografia, urbanismo e ecologia, dentre outras que incidam diretamente sobre as práticas governamentais de controle das coletividades.

Nesse processo, a educação foi, e ainda é, frequentemente acionada, como elemento auxiliar, complementar e, muitas vezes, essencial para a viabilização das iniciativas, programas e campanhas que tenham como objetivo uma ação direta sobre determinados segmentos da população e a segurança pública. Encarrega-se também de reproduzir e reforçar prescrições normativas, hábitos e condutas estreitamente vinculados à regulamentação e ao controle dos fenômenos inerentes à população, mas provindos de outras instituições e/ou setores sociais.

Analisada a partir das estratégias disciplinares, a escola explicita sua função na sociedade atual como um lugar no qual, por meio das lutas em torno da aprovação e da reprovação, do sucesso e do fracasso, especifica os limites entre estes campos e fixa sobre as práticas escolares um horizonte de conhecimento possível, tornando-se, juntamente com a prisão, um elo que une dois mecanismos: a operação política que dissocia os corpos e a gestão das ilegalidades dentro de um princípio de utilidade para os dispositivos do poder disciplinar.

Considerada como um espaço gestor de ilegalidades, a escola é uma das principais instituições responsáveis pela constituição de um espaço marginal, fundamental ao funcionamento do poder disciplinar. “No sistema disciplinar o princípio de distribuição e de classificação de todos os elementos implica necessariamente algo como um resíduo; ou seja, sempre há algo como o ‘inclassificável’” (FOUCAULT, 2006b, p. 66).

Todo o sistema disciplinar organiza-se de forma que esse poder sempre vá de encontro ao que Foucault (*Ibid.*) chama de *ponto-limite*. Esse ponto-limite consiste nas margens do poder disciplinar, nas quais habitam aqueles que não podem ser classificados, não entram no sistema de distribuição, constituindo-se como os “anormais”, os “residuais”. Da mesma forma, na escola:

é a partir do momento em que há a disciplina escolar que vocês vêem aparecer algo como o débil mental. O irreduzível à disciplina escolar só pode existir em relação a essa disciplina; aquele que não aprende a ler e a escrever só pode aparecer como problema, como limite, a partir do momento em que a escola segue o esquema disciplinar. Do mesmo modo, quando é que apareceu a categoria que chamamos de delinquentes? Os delinquentes não são os infratores – é verdade que toda lei tem como correlato a existência de infratores que violam a lei -, mas o delinquente como grupo inassimilável, como grupo irreduzível, só pode aparecer a partir do momento em que existe uma disciplina policial em relação à qual ele emerge (FOUCAULT, 2006b, p. 67).

A questão da gestão dos ilegalismos não é privilégio da sociedade disciplinar. Durante o Antigo Regime, o funcionamento social era assegurado por um conjunto de ilegalismos que faziam parte do próprio exercício do poder, de forma que desempenhavam uma utilidade social para a época. A fortuna associava-se a propriedades rurais e monetárias, tornando os pequenos saques, furtos e depreciações toleráveis.

Com a ascensão burguesa, todo esse regime de ilegalismos tende a se alterar. A fortuna passou a ser investida em grande escala em uma economia de tipo industrial. A nova configuração da riqueza tornou a burguesia muito mais intolerante com as formas de ilegalismos da época, pois representavam depredações ao patrimônio burguês. Toda a população plebéia, popular, operária, camponesa, foi posta sob os mecanismos de vigilância que se associou a novas formas de poder político, representados pela polícia.

A simples leitura de um regulamento de uma instituição qualquer do século XIX não é suficiente para que se possa identificar a qual instituição esse regulamento pertence, seja um asilo, escola, prisão ou hospital (FOUCAULT, 2003b). O funcionamento é o mesmo, como é a mesma a semelhança de grande

parte da arquitetura. Essas instituições apresentam uma relação de identidade, uma vez que é o mesmo tipo de poder que se exerce.

Apesar da identidade morfológica de estratégias e do sistema de poder, as instituições de sequestro não servem às mesmas finalidades econômicas em seus espaços específicos, na fabricação de alunos, de delinquentes, dos doentes do hospital psiquiátrico. Essas instituições estruturam-se sobre um mesmo sistema de poder, mas concorrem para objetivos diferentes (FOUCAULT, 2003c).

A riqueza dos séculos XVI e XVIII era “essencialmente constituída pela fortuna de terras, por espécies monetárias ou eventualmente por letras de câmbio” (FOUCAULT, 2003c, p. 100). A partir do século XVIII ela muda de natureza, transforma-se em mercadorias e bens diretamente expostos à depredação.

Foi, portanto, essa nova distribuição espacial e social da riqueza industrial e agrícola que tornou necessários novos controles sociais no fim do século XVIII. Esses novos sistemas de controle social agora estabelecidos pelo poder, pela classe industrial, pela classe dos proprietários forma justamente tomados dos controles de origem popular ou semi-popular, a que foi dada uma versão autoritária e estatal (FOUCAULT, 2003b, p. 102).

Correlatamente a essa apropriação das práticas sociais de vigilância e controle, as instituições penitenciárias constituem-se como espaços de execução da pena, ao mesmo tempo em que promovem uma observação do indivíduo punido, produzindo um conhecimento clínico sobre o detento e seu comportamento.

A prática penal transforma o delinquente em um indivíduo a conhecer e implica que o aparelho penitenciário constitua um personagem repleto de variáveis e posto no lugar do infrator condenado. Esse personagem é o delinquente.

O delinquente se distingue do infrator pelo fato de não ser tanto seu ato quanto sua vida o que mais o caracteriza. A operação penitenciária, para ser uma verdadeira reeducação, deve totalizar a existência do delinquente, tornar prisão uma espécie de teatro

artificial e coercitivo onde é preciso refazê-la totalmente (FOUCAULT, 2003b, p. 211).

Por trás do infrator, a quem o inquérito atribui a responsabilidade de um delito, encontra-se o delinquente, sobre o qual é investida toda uma investigação biográfica, algo inédito e fundamental na história da penalidade, uma vez que o criminoso passa a existir antes mesmo do próprio crime. O delinquente se distribui em classes quase naturais “dotadas cada uma de suas características definidas e a cada uma cabendo um tratamento específico” (FOUCAULT, 2003b, p. 211-212).

Estabelece-se progressivamente todo um campo positivo de saber sobre a delinquência e suas espécies, distinto tanto do conhecimento judiciário existente até então, quanto do conhecimento médico. Para esse novo saber, o ato enquanto delito e o indivíduo - o delinquente - devem ser qualificados cientificamente no interior de uma criminologia.

O discurso sobre a reforma das instituições de sequestro (prisão, escola, hospital psiquiátrico) para estabelecer formas mais eficientes de controlar seu funcionamento é, dessa forma, contemporâneo ao seu surgimento. Diante desse aparente fracasso no processo de aperfeiçoamento do indivíduo, houve uma utilização estratégica do que era um inconveniente. A delinquência passa a ser utilizada de uma forma útil dentro do sistema de poder, tanto no domínio econômico quanto no domínio político. Esses indivíduos passam a ocupar um espaço marginal na sociedade, marginalidade essa que representa um recurso estratégico nas dinâmicas do poder disciplinar.

deveríamos então supor que a prisão e de uma maneira geral, sem dúvida, os castigos, não se destinam a suprimir as infrações; mas antes a distinguí-las, a distribuí-las, a utilizá-las; que visam, não tanto tornar dóceis os que estão prontos a transgredir as leis, mas que tendem a organizar a transgressão das leis numa tática geral das sujeições (FOUCAULT, 1987, p. 226).

Em torno dos discursos sobre o fracasso, Foucault afirma que a sanção tem como objetivo principal gerir as ilegalidades, diferenciando-as em um processo de economia geral, uma vez que a própria lei existe e funciona de acordo com o interesse de determinados grupos que a exercem sobre os demais.

O esquema geral da reforma penal aplicado no fim do século XVIII na luta contra as ilegalidades rompeu com o equilíbrio de tolerâncias que existia sob o Antigo Regime e, abre caminho para o surgimento de novos códigos a partir do início do século XIX que tornarão possível uma reconfiguração das ilegalidades que, por motivos políticos ou econômicos (novo regime de terras no século XVIII), tornando possível uma generalização das ilegalidades populares em torno de lutas sociais, coisa quase exclusiva de uma classe social.

que criminosos, que antigamente eram encontrados em todas as classes sociais, saem agora “quase todos da ultima fileira da ordem social (...) que não e o crime que torna estranho a sociedade, mas antes que ele mesmo se deve ao fato de que se esta na sociedade como um estranho, que se pertence aquela raça abastarda (FOUCAULT, 1987, p. 229).

Para Foucault, a lei e a justiça não hesitam em proclamar sua necessária dissimetria de classe, contribuindo para estabelecer uma ilegalidade visível, manifesta em uma de suas manifestações sob a forma da delinquência, que deve ser caracterizada como “um efeito de uma penalidade (penalidade de detenção) que permite diferenciar, arrumar e controlar as ilegalidades” (FOUCAULT, 1987, p. 230).

Foucault inverte a analítica do fracasso das instituições de sequestro e questiona sua utilidade, “para que serve o fracasso da prisão, qual é a utilidade desses diversos fenômenos que a crítica continuamente denuncia” (FOUCAULT, 1987, p. 226). Afirma que o atestado de fracasso da prisão, por exemplo, em reduzir os crimes, ou da escola, em acabar com a indisciplina, deve ser substituído pela hipótese de que essas instituições são, na verdade, produtoras de delinquência e indisciplina, fato que as transformaria, imediatamente, não mais em instituições fracassadas mas, inversamente, suas práticas atestariam o sucesso de seu seu projeto de especificar um universo da delinquência dotado de um horizonte de conhecimento possível.

A delinquência é uma derivação, uma ramificação de uma ilegalidade tornada útil para o sistema disciplinar. As margens nas quais os indivíduos circulam não são marcadas por uma fronteira exterior. “O que um certo lirismo

chama de *margens* da sociedade, e que se imagina como um *fora*, são os intervalos internos, as pequenas distâncias intersticiais que permitem o funcionamento” (FOUCAULT, 2003b, p. 147).

Em toda sociedade disciplinar existem regiões recalcitrantes ou mal controladas, estrategicamente fabricadas para a proliferação da delinquência. Esses espaços representam a condição de seu exercício real. Para que a lei possa valer, é preciso que haja no centro do próprio sistema zonas de marginalidade toleradas e retratadas, posteriormente pela mídia ou pela literatura.

O espaço marginal ocupado pela delinquência, com todo o seu leque de ilegalidades, desempenha uma função eficiente para o melhor rendimento do sistema. Existe uma tolerância que contribui, de alto a baixo dentro do sistema, para que os delitos lucrativos se multipliquem e contribuam, a partir de uma exterioridade que ocupa um espaço de centralidade, para reforçar as estratégias de poder. “Cada sociedade só pode funcionar sob a condição de que um certo número de seus membros seja dela excluído” (FOUCAULT, 2003b, p. 135).

Os delinquentes, os *marginais* possuem uma função positiva. É necessário que uma parcela da população seja excluída, colocada em situação de marginalidade, para que o poder e a lei sejam socialmente aceitáveis. Os marginais desempenham uma função de utilidade na sociedade, exercendo papéis estrategicamente tolerados, desenvolvendo atividades rejeitadas pela maioria da população, reforçando a necessidade e a utilidade da submissão à lei e à ordem social para a garantia da segurança.

Tendo em vista a importância desempenhada pelos espaços marginais para a eficiência do poder disciplinar Foucault afirma que apesar de sua característica isotópica, ou seja, de não apresentar conflito ou incompatibilidade entre diferentes dispositivos disciplinares, essa modalidade de poder possui a dupla propriedade de ser anomizante, isto é, de sempre pôr de lado certo número de indivíduos e, ao mesmo tempo, possui a propriedade de sempre inventar novos sistemas recuperadores, de sempre restabelecer a norma. “Um

perpétuo trabalho da norma na anomia caracteriza os sistemas disciplinares” (FOUCAULT, 2006b, p.68).

O poder disciplinar é exercido a partir de uma identidade entre as tecnologias de poder dentro das mais diversas instituições de sequestro. Assim como a prisão, a marginalidade desempenha uma função fundamental para a economia do poder disciplinar. Não menos importante é o papel representado pela escola nesse processo de gestão da marginalidade. Por meio de seus mecanismos de sanção e gratificação, do exame, da instituição do normal, essa instituição distribui de forma analítica os indivíduos no espaço social.

À medida em que os saberes pedagógicos denunciam a incapacidade de um grupo marginal em aprender os conteúdos ministrados em sala de aula, ou em se adaptar às normas da disciplina escolar, são criadas escolas especiais – ou políticas públicas especiais – cujo alvo são esses grupos marginais, aos quais novamente alguns conseguem resistir, em um mecanismo contínuo de criação de um grupo marginal cuja função positiva será sempre oferecer aos dispositivos do poder a possibilidade de se renovar.

A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (lições, questões e perguntas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência, marcas de diferenciação do “valor” de cada pessoa e os níveis de conhecimento) e por meio de uma série inteira de processos de poder (clausuramento, vigilância, recompensa e punição, a hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Em um dos cursos ministrados no Collège de France, intitulado *O poder psiquiátrico* (2006b), Foucault analisa a forma como o poder disciplinar se estendeu por toda a estrutura social da época. Assim, entre os séculos XVI a XVIII, o processo de expansão, ao qual denomina “parasitagem” do poder disciplinar, teve como suporte um certo número de pontos de apoio, dentre os quais a parasitagem da juventude escolar representou um dos primeiros e pontos de aplicação e de extensão desse sistema.

No início do século XVI, a juventude escolar ainda possuía preservada a sua autonomia e regras de deslocamento, assim como seus laços com as agitações populares. A partir dessa época, inspirados no modelo de uma comunidade religiosa de caráter ascético denominada *Irmãos da Vida Comum*, um novo modelo educativo começará a tomar forma.

Esse modelo religioso apresenta alguns princípios que assumiram um caráter norteador para a vida escolar. O primeiro ponto em comum consiste no projeto de transformação do indivíduo, como parte de uma busca constante de uma evolução progressiva que consistirá na matriz primeira da colonização pedagógica da juventude.

É a partir daí, e sob a forma coletiva desse ascetismo que encontramos nos Irmãos da Vida Comum, que vemos esboçarem-se os grandes esquemas da pedagogia, isto é, a idéia de que só se podem aprender as coisas passando por certo número de etapas obrigatórias e necessárias, que essas etapas se seguem no tempo e, no mesmo movimento que as conduz através do tempo, marcam tantos progressos quantas são as etapas (FOUCAULT, 2006b, p. 84)

A ligação tempo-progresso também se tornará uma característica da prática pedagógica inspirada no modelo religioso que, associada a uma divisão hierárquica dos alunos em idades e níveis para a elaboração de exercícios progressivos, acarretou o estabelecimento de um modelo pedagógico inédito, cujo resultado será uma hierarquização de indivíduos e saberes no interior dos espaços educativos com vistas a uma relação cada vez mais íntima entre o corpo e o gesto.

Um segundo aspecto da vila religiosa adotado pelo modelo escolar diz respeito à exigência de um espaço fechado sobre si mesmo, uma clausura, com o mínimo de relações com o mundo exterior, como o *locus* por excelência para o exercício pedagógico. Dessa forma, a relação fundamental durante a Idade Média, entre a juventude universitária e as classes populares, foi rompida.

À convergência tempo-progresso, hierarquização dos indivíduos e saberes, e à clausura, pode-se acrescentar outra característica ascética, da qual a vida escolar se investiu a partir de então, e que diz respeito ao agrupamento

dos indivíduos sob a direção de alguém que os toma a cargo, estabelecendo um vínculo constante entre a vida do estudante e um guia ou professor que o acompanha constantemente, individualmente ou em grupos, durante sua vida, ciclo de estudos ou ano.

Estabelece-se dessa forma, já no início do XVII, um modelo escolar próximo daquele que existirá durante os próximos séculos e se constituirá como um dos pontos de apoio da sociedade disciplinar. Os princípios dessa modalidade de poder já se encontram ali presentes: divisão hierárquica, rígida distribuição espacial dos indivíduos e temporal dos exercícios, clausura, direção e vigilância por parte de um sujeito em posição hierarquicamente superior.

Essa escola, fruto de uma sociedade disciplinar rigorosamente analisada por Foucault, já não corresponde mais, pelo menos não em sua totalidade, ao modelo de escola com o qual a sociedade atual se depara. A escola disciplinar constituiu-se ao mesmo tempo como um ponto de apoio e como um efeito do poder na modalidade disciplinar. Desempenhou um duplo papel na medida em que se constituiu como um espaço no qual o poder se exercia sobre os corpos, fabricando indivíduos dóceis e submissos e como uma instituição produtora de saberes sobre o indivíduo, espaço certificador, capaz de investir os indivíduos da autoridade de proferir determinados discursos cientificamente estabelecidos como verdadeiros.

A escola disciplinar, então, apresentou-se como uma instituição investida do poder de fabricar indivíduos, mas também um lugar sobre o qual esse poder se faz sentir, direcionando-a e moldando-a de acordo com as necessidades da normalização e da disciplina. Desempenhou o papel de instituição produtora e reprodutora de discursos e saberes para as ciências cujo objeto é o ser humano e seu comportamento. Tornou-se ela mesma objeto de saber, sobre a qual diversos discursos passaram a ser produzidos.

Esse modelo de escola, assim como a sociedade disciplinar, está historicamente inserida no interior de um dispositivo de poder específico.

Foucault e Deleuze, por exemplo, demonstram que a sociedade atual encontra-se em um processo de transformação, constituindo-se não mais em uma sociedade disciplinar, mas em uma sociedade de controle, na qual o poder assume características de biopoder e se investe não mais somente sobre o corpo individual, mas sobre a totalidade do corpo social, sobre a população.

Esse fenômeno implica diretamente transformações no funcionamento da escola e um novo tipo de subjetividade que ela deve investir sobre o indivíduo para que ele esteja preparado para atender às exigências de um poder mais disperso, mais fluido, mais invisível.

Disso decorre a existência de novos discursos sobre a escola e as exigências que se fazem para a formação de um indivíduo apto a viver na modernidade. Foucault afirma que o discurso das ciências humanas versa sobre um indivíduo ao mesmo tempo jurídico-disciplinar, um corpo “assujeitado, pego num sistema de vigilância e submetido a procedimentos de normalização” (FOUCAULT, 2006b, p. 71).

Esse indivíduo jurídico-disciplinar possui como ponto de acoplamento de suas duas dimensões justamente os discursos produzidos pelas Ciências Humanas. Entretanto, não se pode esquecer que as referidas ciências são também resultado de uma configuração epistemológica historicamente determinada e erigida sob práticas disciplinares de exame e normalização dos indivíduos. O que se chamou de *Homem*, nos séculos XIX e XX, nada mais é que a espécie de imagem remanescente dessa oscilação de um indivíduo jurídico-disciplinar constituído a partir de práticas e saberes, epistemológicos e genealógicos, resultantes da transformação arqueológica da episteme clássica para a moderna e, simultaneamente fruto de uma transformação dos dispositivos de poder que fizeram sucumbir o poder soberano e deram origem ao poder disciplinar.

Esse indivíduo é, portanto, resultado de uma relação de saber-poder específico, ao qual Foucault denomina disciplinar. Entretanto, pensar a

educação desse indivíduo na atualidade implica buscar alternativas para elaborar um projeto de educação que construa um sujeito capaz de atender às exigências da modernidade sem, contudo, incorrer em um erro reducionista de considerar que essas exigências estão vinculadas a instâncias econômicas e políticas às quais o discurso propagado pelo senso comum convencionou chamar mercado de trabalho.

Na França de meados do século XX, inúmeros pensadores como Gaston Bachelard, Jean Cavailles, Georges Canguilhem, Alexandre Koyré, Louis Althusser devem ser lembrados, juntamente com Foucault como representantes de um esforço rigoroso para erigir o conceito, as idéias como objeto por excelência da Filosofia (TERNES, 2004b).

Desse esforço por constituir o pensamento a partir de um método que leve em consideração o fato de que a história não existe fora das condições de sua produção, resulta o deslocamento da “verdade para o exterior da representação, deixando esta de se constituir em seu *habitat* natural” (*Ibid.*). A verdade passa a estar referida ao seu lugar de nascimento.

Foucault (2003b) defende ainda a idéia de que a história deve libertar-se do vício das origens, lembrando a distinção nietzscheana entre origem e invenção:

Nietzsche afirma que, em um determinado ponto do tempo e em um determinado lugar do universo, animais inteligentes inventaram o conhecimento; a palavra que emprega, invenção – o termo alemão é *Erfindung* -, é frequentemente retomada em seus textos, e sempre com sentido e intenção polêmicos. Quando fala de “invenção”, Nietzsche tem sempre em mente uma palavra que opõe a invenção, a palavra “origem”. Quando diz “invenção” é para não dizer “origem”; quando diz *Erfindung* é para não dizer *Ursprung* (FOUCAULT, 2003b, p. 14)

A recusa de Foucault à procura por uma origem resulta em uma obrigação de rever o conceito de história, buscando empreender uma genealogia do poder, uma história política que tem como objetivo repensar o que é o pensamento humano a partir “da morte de Deus, do Homem, da Gramática” (TERNES, 2004b, p. 159). O pensamento é uma invenção. Não há

caminho seguro para o conhecimento. Recorrendo a um texto da *Gaia Ciência* de Nietzsche, mais precisamente o parágrafo 333, Foucault analisa as distinções entre *intelligere*, *ridere*, *lugere* e *detestari* da seguinte forma:

Spinoza dizia que, se quisermos compreender as coisas, se quisermos efetivamente compreendê-las em sua natureza, em sua essência e, portanto em sua verdade, é necessário que nos abstenhamos de rir delas, de deplorá-las ou de detestá-las. Somente quando essas paixões se apaziguam podemos enfim compreender. Nietzsche diz que isto não somente não é verdade, mas é exatamente o contrário que acontece. *Intelligere*, compreender, não é nada mais que um certo jogo, ou melhor, o resultado de um certo jogo, de uma certa composição ou compensação entre *ridere*, rir, *lugere*, deplorar, e *detestari*, detestar (FOUCAULT, 2003b, p. 20-21).

Com Nietzsche, Foucault pensa que conhecer tem a ver com obscuridade, relatividade, singularidade, feiúra, maldade. Conhecer é um ato de força, de violência, caracterizado pela ausência de fundamentos universais, pelo fim do Homem como uma instância autônoma. É contra a concepção tradicional de conhecimento, de verdade, de homem, que o pensamento de Foucault constitui-se em uma poderosa ferramenta para pensar a educação (TERNES, 2004b).

Nas escolas, ainda hoje, é possível observar a coexistência de práticas que associam vigilância, normalização, disciplinarização com uma forma de relação com o saber típica do pensamento clássico. O modelo de saber fundamentado na visibilidade do quadro ainda não foi de todo superado e ainda hoje alunos e professores mantêm uma relação de exterioridade com o saber.

Pensar a educação, com Foucault, implica romper com o modelo de educação comumente empregado nas escolas no qual educar significa instruir, desenvolver habilidades e competências ou formar para o mercado de trabalho e assumir uma perspectiva a partir da qual não há ensinamento ou o que aprender *a priori*. Significa romper com o modelo clássico conhecimento, expresso pela máxima “quanto mais se vê, mais se sabe” (D’Aubenton *apud* Ternes, 2004b, p. 161), uma vez que não é mais na ordem das razões, da representação que a verdade deve ser procurada.

Assim como a Ordem, na Idade Clássica, não era apenas um capricho de uma razão meticulosa, mas o lugar, o único lugar em que os seres poderiam se dar a conhecer, assim também, na virada para o século XIX, a história é mais do que uma entre tantas possibilidades analíticas. Ela se torna o único espaço a partir do qual nossas verdades poderão vir à existência. Torna-se o solo a partir do qual é possível pensar (TERNES, 2004b, p. 162).

A inversão epistemológica moderna, assinalada por Foucault, exige outra relação com o saber. As escolas precisam romper com o modelo cartesiano de relacionar-se com o saber e assim abandonar a relação de exterioridade para com ele. Espera-se que a educação seja capaz de algo mais do que simplesmente disciplinar e instruir os indivíduos.

Uma educação que se disponha a formar indivíduos capazes de atender às exigências básicas da modernidade não pode limitar-se a instruir o indivíduo ou a prepará-lo para se inserir de forma competitiva no mercado de trabalho. Não pode ter como objetivo colocar esse indivíduo em condições de empregabilidade. O saber moderno, a partir da perspectiva de Foucault, Bachellard e tantos outros pensadores que com eles preocuparam-se com essa questão, deve constituir-se sobretudo como um saber-invenção, que não se prende ao visível, ao que se presta ao olhar, pois isso consistiria em um retorno ao modelo clássico do saber, seria um anacronismo.

Uma vez que a partir de Kant, a Modernidade nasce quando o princípio da visibilidade perde força (TERNES, 2004b), as escolas que se proponham efetivamente a promover uma educação capaz de atender às exigências fundamentais da Modernidade precisam levar em consideração essa inversão no modo de saber, promovendo no indivíduo moderno não mais a capacidade de adquirir conhecimentos, mas a capacidade de recriá-los, de restabelecer a capacidade de *inventar* novos conhecimentos e novas relações com o saber.

Educar para a Modernidade implica a criação de uma *atitude de Modernidade*, expressão que Foucault utiliza recorrendo a Baudelaire. Atitude esta que deve ser adotada em relação à verdade, assumindo-a como uma

invenção humana. A educação deve assumir essa postura de enfrentamento, de luta, na qual o pensamento assume o estatuto de um trabalho (TERNES, 2004).

Ternes recorre a Bachelard para explicar a compreensão do pensamento como um trabalho:

Com efeito, o visitante ('visiteur') não deve entrar no *Palais de la Découverte* para ver, ele deve vir aqui, e vir com freqüência, para compreender. O *Palais de la Découverte* não é um museu para simples *bisbilhoteiros* ('badauds'). Não se deve vir passear aqui num dia de chuva, para passar o tempo, para matar o tempo. Deve-se vir aqui trabalhar. Vem-se aqui fazer trabalhar o próprio espírito. Vem-se aqui, compreendendo a ciência em sua novidade, para fazer-se um espírito novo. (BACHELARD, 1972, p. 137 *apud* TERNES, 2006, p. 99).

Dessa forma, o que está em jogo na escola é o trabalho intelectual, o trabalho do pensamento. É a esse trabalho do pensamento que se pode chamar de *atitude* no sentido em que Foucault faz uso dessa palavra. Cabe ao educador estimular em seus alunos o desenvolvimento dessa *atitude* foucaultiana, na qual estudar não se trata mais de "ver" conhecimentos, informações. A atitude educativa deve ser outra. A escola deve ser o espaço por excelência no qual toda a sua organização se estruture com vistas a gerar espaços e atividades capazes de fortalecer, desenvolver pensamentos e espíritos vigorosos, estimulando a formação de uma razão, assim como de uma imaginação suficientemente sólidas para atender às exigências de um pensamento digno de ser considerado moderno.

A situação vivida pela escola na história atual traz diversas inquietações. Em um momento em que o saber é reduzido à aviltante condição de mercadoria, em que o poder assume matizes de biopoder e de controle e social nunca antes vistos, é desafio premente para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, que assumam uma espécie de engajamento capaz de uma nova atitude, atitude de invenção frente ao conhecimento e capaz de criar novos espaços de exterioridade, espaços marginais ao sistema de saber-poder vigente na sociedade atual, espaços a serem ocupados pelos infames de nosso tempo (TERNES, 2007).

Foucault (2003c) afirma a existência de dois tipos de infames. A primeira infâmia consiste em uma modalidade de fama. É a lembrança de homens abomináveis constantemente lembrados pela história. A segunda consiste na infâmia daqueles que seguiram os caminhos desconhecidos, tortuosos. A essas duas infâmias é que Ternes acrescenta uma terceira, representada por aqueles que habitam espaços de pura exterioridade, espaços onde o “eu falo” funciona como o revés do “eu penso”, espaços onde a palavra nos conduz ao exterior de onde desaparece o sujeito do qual se fala.

Pensar uma escola que, a partir da analítica das instituições desenvolvida por Foucault, seja capaz de educar para a modernidade deve ter como exigência fundamental compreender o deslocamento promovido por Foucault quando este adverte em suas obras para a existência desses espaços marginais nos quais o sujeito epistemológico erigido a partir do pensamento cartesiano tende a desaparecer “como um rosto na areia” (FOUCAULT, 2002).

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin, 1972.
- BENTHAM, J. *O Panóptico*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DESCARTES, R. *Regras para a direção do espírito*. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 1985.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DUARTE, A. Foucault no século 21. In: **Dossiê Cult** - Filosofia Francesa Contemporânea. São Paulo: Bregantini, ano 13, jan. 2010.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987
- _____. Os Intelectuais e o poder. In: *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 69-78.
- _____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *A Ordem do Discurso*. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *Em defesa da Sociedade*. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *As Palavras e as Coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *História de Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Meio Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 2003b.
- _____. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Trad. Manuel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003c.
- _____. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- _____. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004b.

_____. *Ditos e Escritos III: Estética – Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Trad. Manoel Barros da Motta. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. *O poder Psiquiátrico*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. *Segurança, território, população*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *História da Loucura na Idade Clássica*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

_____. *Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Trad. Manoel Barros da Motta. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

GADELHA, S. *Biopolítica, Governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MACHADO, R.; LOUREIRO, A.; LUZ, R.; MURICY, K. *Danação da Norma – Medicina Social e Constituição da Psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MACHADO, R. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

_____. Por uma Genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.

_____. Duas Filosofias Sobre as Ciências do Homem. In: CALOMENI, T. C. B.(org.) *Michel Foucault: Entre o Murmúrio e a Palavra*. Campos: Faculdade de Direito de Campos, 2004b.

MAIA, A. C. Sobre a analítica do poder de Foucault. In: *Tempo Social*, Ver. Sociol. USP, S. Paulo, 7(2-1): 83-103, out 1995. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol07n12/analise1.pdf>. Último acesso: 21 abr. 2010.

MUCHAIL, S. T. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: Ribeiro, Renato Janine (org.). *Recordar Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.196-208. Disponível em: <http://stoa.usp.br/brunafavaro/files/1822/9900/Muchail,Salma+Tannus.+O+lugar+das+instituições+na+sociedade+disciplinar.pdf>. Último acesso em: 18 mar. 2010.

PORTOCARRERO, V. *As Ciências da Vida: De Canguilhem a Foucault*. Rio de Janeiro: FioCruz, 2009.

TERNES, J. Michel Foucault e o nascimento da Modernidade. *Tempo Social: Ver. Sociol. USP*, São Paulo, vol. 7, n.1, out. 1995. p. 45-52. Disponível em:

<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol07n12/nasce.pdf>.
Último acesso em: 18 mar. 2010.

_____. Foucault e a Lei. In: CALOMENI, T. C. B. (org.) *Michel Foucault – entre o murmúrio e a palavra*. Campos: Faculdade de Direito de Campos, 2004.

_____. Foucault e a Educação: em defesa do pensamento. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre:UFRGS. v.29, n.1. p. 155-166. jan./jun. 2004.

_____. Foucault, a escola, a imprudência do ensinar. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.93-104.

_____. Pensamento Moderno e Normalização da Sociedade. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educação UFG*, Vol. 32, n.1, jan.-jun. 2007. p. 47-67. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1394/2566>.
Último Acesso em: 17 mar. 2010.

_____. *Michel Foucault e a Idade do Homem*. 2. ed. Goiânia: UFG, 2009.