

# DESDOBRAMENTOS EDUCACIONAIS DAS TEORIZAÇÕES SOBRE A ANORMALIDADE: PERSPECTIVAS A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT

Educational consequences of the theorization about abnormality:  
perspectives from Michel Foucault

Jarbas Dametto<sup>1</sup>; Rosimar Serena Siqueira Esquinsani<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professor da Universidade de Passo Fundo. E-mail: jarbas@upf.br / jarbasdametto@ibest.com.br.

<sup>2</sup> Professora da Universidade de Passo Fundo.

Data do recebimento: 10/10/2014 - Data do aceite: 21/11/2014

**RESUMO:** O presente ensaio busca expor a noção de “anormalidade” tal qual problematizada por Michel Foucault, empreendendo uma revisão bibliográfica através de sua obra e de seus comentadores. Articula-se o conceito de normalidade em sua íntima relação com os saberes e as instituições da Modernidade, e em especial, com a escola. Frente a tal intento, primeiramente, discorre-se sobre a construção da noção de anormalidade e sua relação com os saberes e as instituições modernas; depois, recorre-se a discursos acerca do anormal, tomando por base excertos oriundos de textos científicos dos século XX que discorrem sobre a anormalidade cognitiva e sua relação com as práticas formais de ensino, e, por fim, lança-se um olhar crítico sobre as implicações das categorias e classificações acerca da anormalidade para experiência subjetiva e educacional voltada aos sujeitos nela classificados.

**Palavras-chave:** Anormalidade. Foucault. Deficiência Cognitiva. Diversidade Subjetiva.

**ABSTRACT:** This essay seeks to expose the notion of “abnormality” as problematized by Michel Foucault, undertaking a literature review through his work and his commentators. The concept of normality is articulated in its intimate relationship with the knowledge and institutions of modernity, and in particular with the school. Before such intent, firstly, it discusses the construction of the notion of abnormality, and its relationship with knowledge and modern institution. Then we resort to speeches about the abnormal, based

on excerpts from scientific texts of the twentieth century that discuss cognitive abnormalities and their relationship with the formal teaching practices, and finally a critical look is launched at the implications of the categories and classifications on the abnormality for subjective and educational experience geared to the subjects classified in it.

**Keywords:** Abnormality. Foucault. Cognitive Deficiency. Subjective Diversity.

## Introdução

Michel Foucault (1926-1984) buscou construir em sua trajetória acadêmica uma espécie de história das ideias, mas evitando ater-se às grandes narrativas da ciência, optando pela investigação de fenômenos subalternos, de discursos cotidianos e das práticas derivadas ou atreladas ao saber científico. Por essas vias, este intelectual francês acabou por explicitar os condicionamentos políticos da ciência, o modo como ela se relaciona com a ordem jurídica, econômica e moral de uma dada sociedade, oportunizando com isso, uma crítica potente, que desnaturalizou diversas práticas e discursos, evidenciando suas inconsistências epistemológicas e éticas.

Como afirma Foucault (2005), seria difícil apreender, a princípio, o modo como uma ciência exata ou natural condiciona-se pelo contexto e suas relações de poder. Mas este mesmo intento se revela um tanto mais simples quando se analisa campos como a medicina, a psicologia, as ciências jurídicas e a psiquiatria, territórios, nos quais o autor desenrolou suas observações. Nessas áreas, tais relações saltam aos olhos, seja em seus procedimentos práticos, seja na construção de suas teorias e seus conceitos, sendo que a noção de anormalidade, alvo do presente ensaio, atravessa grande parte dos arranjos mutuamente constitutivos entre o saber e o poder nos campos do conhecimento acima referidos, sendo que sobre esta categoria,

Foucault se aproxima de diversos escritos e seminários.

A anormalidade é um tema frequente na obra foucaultiana, fazendo-se presente desde seu primeiro grande escrito, *A história da loucura na idade clássica*, originalmente publicado em 1961 e revisitado sob outros aspectos em *Vigiar e punir*, de 1975, e em tantos outros pequenos escritos e entrevistas. Além dessas aproximações, uma abordagem mais sistemática e específica pode ser encontrada em *O Poder Psiquiátrico*, obra composta pela transcrição das aulas de Foucault, realizadas no *Collège de France*, proferidas entre os anos de 1973 e 1974, e em *Os anormais*, edição das aulas proferidas entre os anos de 1974 e 1975, sendo predominantemente sobre esses últimos dois trabalhos que se deu a fundamentação deste ensaio.

As aproximações desta problemática com o campo da educação são apontadas pelo autor, mas de modo pouco extenso, e, por vezes, indireto. Entretanto, é vasto o debate que tem se apropriado de abordagens e conceitos foucaultianos a fim de construir uma crítica pós-estruturalista às instituições e aos fenômenos da educação. Este ensaio busca nesses estudos contemporâneos, alguns elementos pertinentes para a presente proposta, e em alguma medida, contribuir para a ampliação deste olhar crítico, que pode implicar na desconstrução de conceitos e categorias que operam e legitimam práticas que atentam contra o respeito à diversidade subjetiva do educando.

## Sobre a Noção de “Anormalidade”: Aspectos Históricos e Epistemológicos

Para que serve uma categoria como “anormal”? Quais os parâmetros e processos que geram tal constatação e que a sustentam como um dizer verdadeiro sobre um sujeito? E, afinal, quais são os seus efeitos práticos? Tais questões são abordadas nesta seção, visando a delinear as relações existentes entre as instituições modernas e este impreciso campo conceitual, e o modo como este saber atrelou-se simbioticamente a práticas corretivas e disciplinares, caracterizando o que o autor denomina como o binômio saber-poder (FOUCAULT, 2006). Pontuando esta imbricação entre discursos e práticas, Foucault introduz o resumo do curso *Os anormais*, com as seguintes palavras:

A grande família indefinida e confusa dos “anormais”, que amedrontará o fim do século XIX, não assinala apenas uma fase de incerteza ou um episódio um tanto infeliz na história da psicopatologia; ela foi formada em correlação com todo um conjunto de instituições de controle, toda uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, quando tiver sido quase inteiramente coberta pela categoria da “degeneração”, dará lugar a elaborações teóricas ridículas, mas com efeitos duradouramente reais (FOUCAULT, 2002, p. 413).

À frente serão feitas algumas aproximações sobre tais “efeitos duradouramente reais”, que atravessaram grande parte do século XX, chegando praticamente intactos até poucas décadas atrás, sendo notável que o que subjaz a muitos esforços dirigidos à inclusão escolar e social na atualidade são batalhas travadas contra princípios epistemológicos, teorias e conceitos precariamente fundamen-

tados que, devido a sua pertinência política e econômica e seu enredamento a práticas de higiene social, impregnaram diversas instituições. Discursos, outrora científicos, atualmente categorizados dentro de outra imprecisa definição: o “preconceito”.

Frente ao intento de reconstruir a genealogia do anormal proposta por Foucault, cabe pontuar as três grandes formas que compuseram o quadro geral da anomalia no Ocidente Moderno e sua dependência para com as novas formas de saber, de organização produtiva e de família, que se desenharam até o início do século XX, a saber: *o monstro, o indisciplinado e o onanista*.

O *monstro humano* é um personagem que preexiste à Modernidade, como propõe Castro (2009), “para Foucault, o monstro constitui um dos ancestrais genealógicos do anormal” (p. 303), sendo o representante da violação das leis humanas e naturais, da irregularidade em estado absoluto. Na Idade Média, o monstro era essencialmente uma mistura de duas espécies, humano e animal; de dois gêneros, feminino e masculino, os hermafroditas; de duas condições, vida e morte; de dois sujeitos, como no caso de irmãos siameses e, em torno disso, desenrolavam-se litígios jurídicos e religiosos de difícil resolução, que impunham inquietações sobre a ordem instituída (FOUCAULT, 2002).

Com o advento da psiquiatria, os traços de monstruosidade passarão a ser evidenciados pelo viés do *instinto* e não mais pelas aberrações anatômicas: é no “desejo perverso”, “no ímpeto antinatural”, na “propensão ao crime” que reside a monstruosidade, presente mesmo nas pequenas irregularidades. Em outros termos, o anormal passará a ser o portador de uma monstruosidade espiritual, moral, instintiva, mas, desta vez, dominada, alienada em categorias menores, sem a força, sem o espetáculo ou o temor próprio ao monstro medieval. Aí a consideração foucaultiana de que este anormal ostentará uma monstrosi-

sidade cotidiana, pálida, banalizada, que se vincula diretamente às formas de correção ou punição arquitetadas na Modernidade (FOUCAULT, 2002).

Outra figura que compõe o quadro da anormalidade protopsiquiátrica é o *indisciplinado ou o incorrigível*, que terá sua existência voltada a instituições como a família, a escola e a igreja: desta vez, a conduta abominável não se dará por subversão à natureza ou à ordem divina, mas às regulamentações específicas que regem determinados espaços sociais, com os quais estabelece uma relação ambígua: de inclusão e exclusão, de desinvestimento e sobreintervenção:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervensões em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. [...] O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX (FOUCAULT 2002, p. 73).

A falência dos meios disciplinares regulares frente à indocilidade de alguns fará com que medidas extras sejam tomadas, redundando, em geral, na institucionalização do sujeito em espaços específicos, alheios à maioria, o qual será submetido a uma tecnologia disciplinar renovada, mas também, fracassada, já que frente a tais indivíduos, não haveria meios de correção que efetivamente os retirasse de sua condição. Esses espaços se constituirão em contextos iatrogênicos, dado que serão o próprio local de objetivação do anormal. É neles que a loucura, a imbecilidade, a criminalidade e a irascibilidade se realizarão em sua plenitude.

Por fim, o *onanista*, sujeito adepto à masturbação, em especial a criança onanista, será alvo de uma forte investida médico-higienista no século XVIII e XIX. Tal movimento aparece como um desdobramento dos métodos do direcionamento do espírito, típico das comunidades e instituições cristãs, nas quais o corpo foi tomado como palco de toda sorte de desejos, agitações e prazeres, a serem domados em prol da retidão do espírito, mas, agora, sob o olhar preocupado da família nuclear que começa a se instituir. Como propõe o autor, houve uma importante flexão no trato desse problema. Primeiramente, até meados do século XVII, observou-se que: “Nos colégios, nos seminários, nas escolas [...] fala-se o mínimo possível, mas tudo, na disposição dos lugares e das coisas, designa os perigos desse corpo de prazer. Dizer dele o mínimo possível, só que tudo fala dele” (FOUCAULT, 2002, p. 294-5). Tal aparato de vigilância, esse “silêncio eloquente” viria a ser rompido pelo discurso médico, que, em diversas obras, encampou a masturbação em suas problemáticas, a patologizou.

Foucault (2002) salienta que nessa cruzada antimasturbatória não há uma explicação plausível, uma patogenia organicamente relacionada à masturbação, uma relação de causa-efeito. Antes, indica-se uma suposta etiologia onanista como provável desencadeadora de toda sorte de doenças (cardíacas, cutâneas, mentais, respiratórias, etc, bem como um “adocimento total”, uma suposta degeneração física e mental ampla). A título de exemplo, no clássico livro da psiquiatria do século XIX, denominado *Psychopathia sexualis*, de Richard von Krafft-Ebing (1840-1902) (KRAFFT-EBING, 2001), publicado pela primeira vez em 1886, a prática masturbatória é investigada em diversos dos casos relatados, sendo apresentada como um sério indício de degeneração moral e um prenúncio ou adendo a severas psicopatologias do instinto sexual. Frente à incógnita etiológica,

a masturbação aparece como um insistente elemento explicativo, atravessado por considerações efetivamente moralistas.

Pode-se antever nisso um astuto arranjo epistemológico que amplia a pertinência do saber médico junto aos espaços familiares:

[...] através dessa fabulação científica, se esboça o que poderíamos chamar de potência causal inesgotável da sexualidade infantil, ou pelo menos da masturbação. Parece que assistimos em linhas gerais o seguinte. A masturbação, por obra de injunção dos próprios médicos, está se instalando como uma espécie de etiologia difusa, geral, polimorfa, que permite referir à masturbação, isto é, a certo interdito sexual, todo o campo do patológico, e isso até a morte. [...] A sexualidade vai permitir explicar tudo o que, de outro modo, não é explicável (FOUCAULT, 2002, p. 305-6).

Mas qual a causa da masturbação infantil dentro da compreensão médica desta época? Tal questão pode explicitar a imbricação entre a medicina e a normalização do novo espaço familiar, a família burguesa que, então, se constituía. A etiologia da masturbação não remetia a um fenômeno natural, nem tampouco a uma índole perversa inata da criança, mas sim, à ação do adulto que, por descuido, omissão ou perversidade, acidentalmente ou intencionalmente, lançaria a criança nesta experiência.

[...] o que se exige é, no fundo, uma nova organização, uma nova física do espaço familiar: eliminação de todos os intermediários, supressão, se possível, da criadagem doméstica, em todo caso vigilância estreita dos empregados domésticos, a solução ideal sendo precisamente a criança sozinha, num espaço familiar sexualmente asséptico (FOUCAULT, 2002, p. 311).

A sexualidade vigiada da criança é um componente constitutivo do núcleo familiar

que então se constituía. Um núcleo duro, afetivamente saturado que exclui o feixe relacional que existia antes dele. Pontua Foucault (2002), que “[...] foi esse incesto, incesto epistemofílico, esse incesto do contato, do olhar, da vigilância, foi ele que constituiu a base da família moderna” (p. 316), mas uma família que, embora ostente autonomia e soberania, se vê subordinada ao poder e autoridade do médico. Uma família que, em sua extrema intimidade, está sujeita a um controle social externo empreendido pela ciência médica, psiquiátrica e, posteriormente, psicológica.

Essas três personagens, o monstro, o incorrigível e o onanista figuram como princípios de explicação da anormalidade, dado que ostentam elementos de inconformidade com um estado desejável por uma sociedade normalizadora, a saber: afrontam a ordem natural, divina e jurídica; subvertem da ordem institucional e ostentam a irresponsabilidade familiar e nutrem a perversidade dos instintos. A constatação de estados de anormalidade será amparada sob o pretexto de “defesa da sociedade”, defesa da ordem jurídica, institucional e moral, bem como da raça e das características hereditárias politicamente desejáveis, constituindo o que o filósofo francês denominou “racismo de Estado”, voltado para a população interna olhares intolerantes e práticas segregacionistas.

O anormal, sujeito *degenerado*, não educável, não disciplinável, resistente à penalidade, incurável, será o novo monstro para o qual serão edificados diversos conceitos e teorias e variadas instituições e práticas. Discursos e locais alheios ao social, intencionalmente fora do social, em nome de sua proteção. “É para o indivíduo perigoso, isto é, nem exatamente doente nem propriamente criminoso, que esse conjunto institucional está voltado” (FOUCAULT, 2002, p. 43).

## Anormalidade e Educação Escolar: a Problemática da Norma e do Poder Disciplinar

O que resta dessa construção histórica do anormal nas concepções atuais sobre o sujeito que escapa aos padrões regulares de conduta? Em que essa questão se aproxima da educação formal e do modelo escolar de ensino? Para analisar este assunto, optou-se por parear tal noção sob a luz de outras duas questões intimamente relacionadas à concepção de anormalidade, a saber, a *norma* e o *poder disciplinar*.

Inicialmente, cabe pontuar que o anormal só pode ser pensado em confronto com uma suposta normalidade, com um sujeito abstrato tido como normal, alguém que se enquadraria à norma. “A norma mede em termos quantitativos e hierarquizada em termos de valor a capacidade dos indivíduos” (CASTRO, 2009, p. 310), ela lança parâmetros sociais e subjetivos desejáveis e busca a homogeneização da população para a qual se direciona. No âmbito subjetivo, Foucault (2006b) propôs que a normalização se deu por meio do que ele denominou como “função-psi”, originada no século XIX, sendo esta concebida como um conjunto articulado de discursos, instituições e sujeitos que operam e organizam dispositivos disciplinares que, em sua origem, deveriam agir sobre todos os indisciplinados que fugiram ao controle familiar e cujo objetivo primeiro seria a “refamiliarização”, ou seja, reintroduzir o indivíduo desviante à dinâmica de poder da família. No entanto, com sua afirmação na sociedade, esta função se expandiu para praticamente todas as instituições modernas, comportando diversos objetivos como a avaliação, a qualificação, a normalização, a seleção e a interdição de sujeitos.

Tal expansão da função-psi para fora dos muros do espaço asilar se deu através de

um particular interesse pela criança, logo, também, pela pedagogia, estabelecendo junto com esta, parâmetros de normalidade. A psiquiatrização da criança “retardada” ou deficiente mental em sentido cognitivo foi a ponte que viabilizou a propagação desta função para além dos manicômios. Até o século XVIII, a idiotia (deficiência cognitiva severa) era categorizada dentro dos quadros delirantes como uma exacerbação radical desses, sendo que, a partir do século XIX, passa a ser encarada como uma ausência constitutiva de *desenvolvimento*, e o retardo mental como sua lentidão, o que ocasionaria um atraso em relação às demais crianças, ou uma “permanência” nas estruturas mentais e de comportamento da infância (FOUCAULT, 2006b).

Com o foco no desenvolvimento, ter-se-á uma normalização baseada em dois parâmetros: no que se pressupôs ser um estágio final e ideal: *o adulto*; e na *criança média* enquanto parâmetro de *velocidade* deste desenvolvimento. Tal leitura do fenômeno retirou da debilidade mental o *status* de doença, pondo-a em uma condição de infância prolongada e acometida por degenerações físicas e morais. O idiota pertenceria, então, à infância, e não à doença. Assim, não a medicina, mas a pedagogia: sua “cura” seria um processo educativo adaptado à sua anormalidade. No entanto, paradoxalmente a esta distinção teórica *debilidade versus loucura*, tem-se a institucionalização, propriamente psiquiátrica, da deficiência mental em espaços específicos, apartados da maioria: as alas psiquiátricas para crianças nos asilos já constituídos, cuja “educação” era composta pelo afrontamento entre a vontade do interno e do mestre, uma “educação/cura” ancorada em um regime disciplinar rígido e uma série de privações (FOUCAULT, 2006b).

Poder-se-ia pensar que tal institucionalização seria decorrente da inadequação desses sujeitos à lógica escolar, o que efetivamente

aconteceu, mas mais tardiamente. Neste período, primeira metade do século XIX, o que motivou este processo foi, antes, a necessidade de liberar os pais dos cuidados que tais crianças exigiam a fim de que eles pudessem trabalhar nas estruturas urbanas e industriais que surgiam neste período. Diante dessa necessidade, as *deficiências mentais* teoricamente destacadas do todo das doenças mentais, da *loucura*, vieram a recompor um grupo com esta, sob o nome de *alienação mental*, categoria composta por todas as situações que, de uma forma ou outra, lançavam o indivíduo na instituição manicomial (FOUCAULT, 2006b).

O outro ponto de relação entre a educação e a anormalidade aqui proposto, o *poder disciplinar* que, segundo o autor, permeia toda sociedade moderna e suas instituições pode ser concebido como “[...] uma forma de certo modo terminal, capilar, do poder, uma última intermediação, certa modalidade pela qual o poder político, os poderes em geral vêm, no último nível, tocar os corpos, agir sobre eles, levar em conta seus gestos, os comportamentos, os hábitos, as palavras” (FOUCAULT, 2006a, p. 50).

A disciplina enquanto técnica de exercício do poder não foi inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antiguidade, mas foi na Modernidade que ela emergiu como uma forma predominante de exercício do poder, saturando as mais diversas instâncias da vida:

Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens [...] [uma forma de] controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade,

graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los (FOUCAULT, 2002, p. 105).

A inserção da Escola neste processo se deu através da adoção de alguns métodos e procedimentos, como a distribuição espacial dos alunos para a possibilidade de um ensino em massa, na qual, dentro de uma experiência aparentemente coletiva, individualiza-se o sujeito no espaço físico das salas de aula e padronizam-se os objetivos a serem alcançados. Busca-se não somente o controle sobre o resultado final, mas também, sobre o modo de obtê-lo. De forma semelhante a outras instituições estruturadas na mesma época, o disciplinamento escolar, focalizou o gesto, logo, o corpo, em busca da ação mais produtiva, controlada sistematicamente pela racionalização do tempo, pelo olhar do superior e por exames periódicos (FOUCAULT, 2002).

Afirma o autor que, nos últimos séculos, a formação do sujeito se deu sob este modo específico de organização do poder. Um poder que divide (individualiza), cronometra, adentra os movimentos, tornando os corpos “dóceis”, produtivos e eficientes, sendo que a Escola e a Pedagogia são a instituição e a ciência que servem a este propósito, atuando em conjunto com outras instituições e saberes como a indústria, o exército, o hospital e suas ciências correspondentes, a administração, o a arte militar, a medicina, etc., formando um conjunto coeso de práticas subjetivantes (FOUCAULT, 2006a).

Frente a tais críticas, fica claro que o sujeito disciplinado ou indisciplinado, normal ou anormal, só pode existir em sua inserção em uma instituição e um discurso que prevê essas categorias, enredado em um processo de normalização próprio da instituição disciplinar, que constitui seus saberes a fim de sustentar moral e tecnicamente sua ação. A escola, ao propor médias, ritmos, idades, sequências fixas de evolução, etc., instituiu a sua “nor-

malidade”, fazendo advir, inevitavelmente, a sua concepção de anormalidade, imputada a sujeitos que não se enquadraram naquilo que se tem como *desejável* a este contexto. No entanto, cabe frisar que o “desejável”, termo efetivamente parcial, que remete a uma escolha pessoal, cultural ou institucional, tornou-se o “normal”, assim como o “indesejável” tornou-se o “anormal”: termos que insinuam atributos naturais, aspectos já dados, apolíticos e de difícil contestação. Aí cabe contestar.

### **Algumas Categorias da Anormalidade: Olhares sobre o Século XX**

Como forma de materializar a problemática acima proposta, apresentam-se, a seguir, alguns excertos textuais de obras de caráter técnico e científico publicadas no século XX, que tratam de condições de anormalidade na infância. Tais obras foram escolhidas por acessibilidade, dado que encontram-se disponíveis em bibliotecas e visam, aqui, tão somente, explicitar as questões acima debatidas, problematizando algumas categorias e explicitando seu viés moralizante e/ou seu condicionamento às diretrizes institucionais às quais o sujeito deve se conformar.

Primeiramente, cabe retomar alguns dos conceitos científicos empreendidos em torno das variações de inteligência possíveis. Tais conceitos alicerçam-se em testes de inteligência intensamente estudados nas primeiras décadas do século XX, que proporcionam quantificações numéricas, resultantes de comparações estatísticas: os coeficientes de inteligência ou de desenvolvimento. Segue abaixo, uma citação de Dorin (1975, p. 106, grifos do autor), que explicita tais noções:

Eles podem ser idiotas (Q.I. de 0 a 25), imbecis (Q.I. de 25 a 50) e débeis (*morons*), com Q.I. de 50 a 70. Os indivíduos

com Q.I. de 71 a 89 são chamados *retardados*, embora haja uma preferência para designar crianças desse nível como de *aprendizagem lenta* porque o termo retardado é às vezes empregado pejorativamente (p. 106. Os grifos são do autor).

Tais graus de deficiência também poderiam sofrer uma classificação mais refinada, como propõe Kohler (1960, p. 38), em referência a Binet e Simon e suas escalas de inteligência:

0 a 20: idiotia;  
 20 a 50: imbecilidade profunda;  
 50 a 70: imbecilidade atenuada;  
 70 a 90: debilidade profunda;  
 90 a 100: debilidade atenuada;  
 100 a 110: primeiro nível normal ou nível limite;  
 100 a 120: nível medíocre;  
 120 a 150: nível médio;  
 Acima de 150: nível superior.

Outras classificações “mais práticas” também são encontradas, alicerçando o diagnóstico à experiência na escolarização formal:

Pertencem ao grupo dos retardados todas as crianças que, embora saibam comunicar-se com seres semelhantes, oralmente ou por escrito, mostram contudo, um atraso de 2 a 3 anos no seu percurso de estudos, sem que este atraso seja motivado pela falta de assiduidade escolar (PINTO, 1954, p. 32).

Ou, então, em relação aos desafios e circunstâncias da vida em geral, supostamente intoleráveis a todos os normais, ou facilmente enfrentados por eles, como na citação de Rey (1960, p. 119):

A adaptação é, simultaneamente, função das particularidades do indivíduo e das de sua situação de vida. Dois casos extremos podem apresentar-se:

a) A situação é tal que ninguém se adaptaria, salvo raros indivíduos possuidores de qualidades excepcionais ou, muitas vezes, uma insensibilidade anormal (na realidade mais toleram a situação do que se adaptam a ela)

b) A situação é de tal sorte que o ser humano se adapta comumente. Em casos de desadaptação ou de inadaptação, é preciso incriminar as particularidades da criatura.

É curiosa a inquietação que tais conceitos (idiota, imbecil, retardado, medíocre, etc.) causam a estudantes e profissionais cuja formação se deu após as décadas de 1970 e 1980, período em que houve uma autocritica em relação ao trato com a diversidade cognitiva ou subjetiva, que redundou em diversas mudanças nas perspectivas éticas que pautavam a ação junto a sujeitos portadores de sofrimentos psíquicos ou deficiências intelectuais (não que isso represente o fim de diagnósticos perpassados pelas mesmas premissas aqui criticadas). Tais termos inquietantes, antes de soarem “científicos”, remetem a insultos, ao menosprezo, a franca desqualificação do sujeito assim classificado. Se não eram originalmente insultos, acabam por se tornar: o termo “retardado” ilustra bem esta situação (DAMETTO; ESQUINSANI, 2008).

Mas antes que se pense que tais conceitos eticamente precários derivem de uma indelicadeza ou de uma frieza científica de sua época, cabe pontuar as imbricações dessas construções teóricas com o aparato institucional então estabelecido e com as premissas políticas que perpassam tais relações. Trata-se de uma construção discursiva que demarca lugares e estabelece práticas, atrelando-se a uma dimensão extra-discursiva, concreta. Como propõe Veiga-Neto (2001), os entraves que se interpõem frente à empreitada da inclusão escolar não são um arranjo aleatório, uma fatalidade a ser simplesmente contornada, antes, “[...] tais

dificuldades são muito “duras” na medida em que se assentam em práticas discursivas e não-discursivas bastante coesas e estáveis, que têm necessariamente uma base material e que mantêm entre si um nexos imanente” (VEIGA-NETO, 2001, p. 24).

A questão do anormal relaciona-se a uma modalidade de gestão do poder dirigidos às populações, denominada por Foucault de *biopolítica*, protegendo e fomentando as características desejáveis e evitando, excluindo ou controlando os sujeitos ou classes que representariam um risco ao projeto de Estado pensado na Modernidade. Diante disso, arregimentou-se uma série de saberes e *experts* e instituiu-se uma série de instituições à margem do social, na qual os sujeitos seriam lançados mediante uma “avaliação técnica”. Tais funções propõe uma dupla possibilidade: são “[...] vistos como capazes de avaliar e evitar o duplo risco que cada um corre: o risco de ser um anormal e o risco de conviver com um anormal” (VEIGA-NETO, 2001, p. 29).

Exemplificando a problemática do enquadramento de sujeitos em decorrência de sua classificação, toma-se a citação a seguir: “Consoante os conceitos mais hodiernos sobre a Ortofrenia, este ramo de Pedagogia científica classifica os anormais em: *de escola e de hospício*” (PINTO, 1954, p. 32, *grifos do autor*). Em síntese, a isso serviriam as diversas classificações: delimitar o local o qual os sujeitos devem habitar, com quem poderiam compartilhar relações e os procedimentos pelos quais devem ser submetidos, de acordo com os graus de sua anormalidade.

E se o aluno não quiser envolver-se nas atividades escolares, seja por desmotivação, ou por essas serem demasiadamente penosas e entediadas? Seria isso um ato voluntário, de resistência, de protesto? Vejamos o que afirma Thenon (1971, p. 41, tradução nossa):

Há muitos subterfúgios utilizados para fugir da norma. O fato de não aplicar-se

a um esforço sistemático e permitir-se “perder tempo”, compõe parte da técnica de evasão e aparece em graus variados nos jovens estudantes.

Constituem verdadeiras técnicas e recursos neuróticos, que servem de pretexto para livrar-se da responsabilidade do abandono, por meio de justificativas íntimas moralmente baixas, uteis para os desviar da tarefa entediante, do dificuldade temida.

Como pontua Foucault (2006b), poucas foram as experiências humanas que passaram a descoberto pelo olhar da “área psi”, que tratou de patologizar as mais diversas situações. Tal prática, além de “encampar” a vida em sentido amplo, atribuindo um sentido específico a ela, gera domínios de poder e intervenção, alastrando a autoridade e a ação do especialista, além de seu “mercado”.

Como última categoria aqui problematizada, tem-se a denominação “superdotado”. Em Lago (1979, p. 79), tem-se: “*Superdotados* – Q.I. 100-140. São desajustados em decorrência de sua potencialidade intelectual”. Ora, vejamos, se a normalidade compreende basicamente o mediano do comportamento humano, todos os padrões desviantes não seriam “normais”. Podemos inquirir se seria, efetivamente, a falta de inteligência que lançaria o sujeito em uma condição de anormalidade cognitiva? A análise de algumas considerações sobre um estado de inteligência superior à média projeta luzes sobre essa questão, mostrando que a inconveniência não se dá somente na falta de habilidades, mas, antes, no desajuste com a maioria, com a qual todo “normal” se conforma.

Como propõe Foucault, a construção discursiva do anormal, tanto no âmbito legal quanto educacional, obedece a princípios epistemológicos falhos, francamente contestáveis. “É pois, um discurso do medo e um discurso da moralização, é um discurso infantil, é um discurso cuja organização epis-

temológica, toda ela comandada pelo medo e pela moralização, não pode deixar de ser ridícula [...]” (FOUCAULT, 2002, p. 44). No entanto, enquanto prática discursiva atrelada às dinâmicas de poder, mesmo dentro de sua evidente fragilidade teórica, constituem decisivamente a realidade para a qual se dirigem, de modo que se faz inteligível a dificuldade no enfrentamento de práticas inclusivas e a ampla resistência a elas imposta:

Em suma, aquelas dificuldades não são ontologicamente necessárias, isso é, elas não advêm de uma suposta natureza das coisas, de alguma propriedade transcendental que presidiria o funcionamento do mundo. Vejamos um exemplo disso. Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais* não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes - por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. - foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção [...] (VEIGA-NETO, 2001, p. 25).

“Incluir”, então, constitui-se um exercício de enfrentamento, não somente das peculiaridades cognitivas dos sujeitos exclusivos, mas, principalmente, do enquadre pedagógico normalizante que, discursiva e politicamente, foi ostentado como o único possível.

## Considerações Finais

Pode-se dizer que o binômio poder-saber gera consentimento, naturalizando práticas e

ideias construídas historicamente, tornando-as parte integrante das subjetividades. Este binômio ‘naturaliza’ posições políticas e morais frente aos mais diversos fenômenos, atribuindo a decisões parciais, institucionalmente enviesadas, o estatuto de verdade.

Tais classificações acima comentadas dirigem-se ao anormal, delimitando seus espaços e apontando seus destinos, mas, também, sobre a “normalidade” exercem agudos efeitos: quanto mais estreitas as normas e a média normal, maior será a emergência de anormais e mais intensas as vigilâncias, as intervenções terapêuticas e as operações disciplinares sobre os sujeitos.

Como pontua Foucault (2002), em sua exacerbação, o discurso do poder faz rir,

dada sua fraqueza epistemológica e grosseira imparcialidade, mas sua cômica arrogância não nos livra de seus efeitos, implicando nos rumos da vida, objetiva do público ao qual se dirige. E o que nos garante que não rirão de nossa época, de nossos preciosos diagnósticos, lamentando nossas intervenções alienantes e nossa fraqueza epistemológica? O que será de nosso “Déficit de Atenção e Hiperatividade”, dos “Transtornos Disruptivos”, dos “espectros autistas”, quando pudermos vê-los com distância suficiente e com outra lógica que não aquela que impregnou nosso tempo? Talvez um riso de repulsa nos seja dirigido em um futuro próximo, assim como a dura tarefa de manejar as sequelas da experiência.

## REFERÊNCIAS

- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DAMETTO, J. ; ESQUINSANI, R. S. S. . Cretinos, imbecis e idiotas ou, quanto tempo levará para que portador de necessidades especiais vire um insulto?. In: DOTTI, C.M.. (Org.). **Diversidade e inclusão: reconfiguração da prática pedagógica**. 11. ed. Caxias Do Sul: EDUCS, 2008, p. 35-45.
- DORIN, L. Psicologia Aplicada à Educação. In: **Enciclopédia de Psicologia Contemporânea**. v.3. São Paulo: 1975.
- FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 31.ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.
- \_\_\_\_\_. **O poder Psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- KOHLER, C. **Deficiências intelectuais da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de cultura, 1960.
- KRAFFT-EBING, R. **Psychopathia Sexualis: as histórias de caso**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LAGO, A. M.V. **Aspectos psiquiátricos da criança**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1979.
- PINTO, N. S. **A infância retardatária**. 3.ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1954.
- REY, A. **Insuficiências psicológicas das crianças e dos adolescentes**. Rio de Janeiro: Fundo de cultura, 1960.
- THENON, J. **Neurosis juveniles**. 3.ed. Buenos Aires: La Pleyade, 1971.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pró-Posições: Dossiê Educação especial e políticas inclusivas**. Campinas: Faculdade de Educação, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 22-31, jul.-nov. 2001.

