

RAFAEL DE OLIVEIRA RODRIGUES

PEDAGOGIA, INSTRUÇÃO, DISCIPLINA, GOVERNO: a Educação sob a luz da
obra de Michel Foucault

ASSIS

2016

RAFAEL DE OLIVEIRA RODRIGUES

PEDAGOGIA, INSTRUÇÃO, DISCIPLINA, GOVERNO: a Educação sob a luz da obra de Michel Foucault

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de doutor em Psicologia (área de conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Prof^a. Dr^a Elizabeth Maria Freire De Araújo Lima

ASSIS
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

R696p Rodrigues, Rafael de Oliveira
Pedagogia, instrução, disciplina, governo: a educação sob a
luz da obra de Michel Foucault / Rafael de Oliveira Rodrigues. -
Assis, 2016.
210 f.

Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis
– Universidade Estadual Paulista.
Orientador: Dr^a Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima

1. Foucault, Michael, 1926-1984. 2. Ensino - Metodologia.
3. Educação - Estudo e ensino. 4. Disciplina escolar. 5. Psicologia
educacional. I. Título.

CDD 370.15

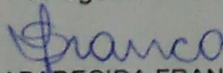


ATESTADO DE APROVAÇÃO – DEFESA

ATESTAMOS que **RAFAEL DE OLIVEIRA RODRIGUES**, defendeu, no dia 04/08/2016, a tese intitulada “PEDAGOGIA, INSTRUÇÃO, DISCIPLINA, GOVERNO: a Educação sob a luz da obra de Michel Foucault e a reverberação da crítica em alunas práticas inovadoras”, junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, tendo sido “APROVADO”.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Assis, 4 de agosto de 2016.



SUELI APARECIDA FRANCO
Supervisora Técnica de Seção

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao prof. Drº José Sterza Justo e sua esposa Mariele Correa, que foi quem primeiro acreditou na potência deste trabalho: sem essa confiança, nada disso seria possível!

À Elizabeth Maria Freire De Araújo Lima (*Beth Lima*), orientadora, amiga, parceira e leitora atenta deste trabalho, que com muita coragem acolheu-me como orientando. Admiro sua confiança, tranquilidade e leveza com que conduz a vida (e carrega no coração aqueles que te fazem companhia). Somente após esse encontro é que a pesquisa e o pesquisador encontraram sua trilha. Muito obrigado!

Aos professores Drº Hélio Rebello Cardoso Jr. e prof. Drª Adriana Marcondes, pela presença na banca de qualificação e pelo carinho com que receberam esta pesquisa, além dos excelentes apontamentos que fizeram na ocasião!

Aos amigos, professores e conhecidos do México, em especial aos profs. Drº Raúl Cabrera Amador e prof. Drª Maria Inés Garcia Canal, pela acolhida na *Universidad Autonoma Metropolitana de Xochimilco* (UAM-X) durante minha estadia nesta instituição. Aos colegas de *clases* Abigail Tapia e seu esposo Arturo, e Moisés Hernández. Aos amigos de violão e feijoada mexicana: Juan José González Cabriales (e sua esposa Patricia Miranda). Ao Alvaro Vazquez Mantecon e seus filhos, Cecília e Antonio, pelas risadas e ajudas. À José Antônio, Patricia Priego carinhosamente chamada de *Paty*, Camila e Natália Priego por receberem, com abraços ternos (e tequilas) nossa família na Cidade do México. À todos os profissionais, pais e amigos da *Escuela Bartolomé Cossío*, que receberam muito carinhosamente meu enteado Igor Miraz dentre seus alunos. À Ana Carolina Patto Manfredini, brasileira de nascimento e mexicana de coração: obrigado pelas risadas e dicas no país do *mezcal*.

À ONG assisense *Circuito de Interação de Redes Sociais* (CIRCUS) em que trabalho e que, respeitosa e carinhosamente, compreendeu as ausências que esta tese me exigiu: muito obrigado amigos e companheiros de luta!

Ao grupo de pesquisa coordenados pela Beth, e que acolheu calorosamente este pesquisador (caído de paraquedas, num agosto de 2014), Juliana Aleixo e seu companheiro Gilson, Lívia Pellegrini, Juliana Araújo, Paula Aversa, Guilherme Providello e sua companheira e grande amiga Priscila Sales, Taís Barrenha e seu

esposo Ricardo Leão, Tânia Marques Cardoso: certamente este trabalho não teria sido possível sem a parceria nesses anos de trabalho e estudo!

À Priscila Miraz, minha eterna companheira e amante: com você meus dias são mais felizes! Ao Igor M. de Souza Dias, enteado, filho, amigo e companheiro que me aceitou em sua vida. À minha sogra (e atenta revisora deste trabalho) D. Mariluce Miraz de Freitas, meu cunhado Gabriel Miraz, minha cunhada Fabiana Miraz, Maria Laura Miraz Monteiro e tia Vera: obrigado por tudo (principalmente pelos churrascos animados!!).

Ao meu sogro, Mário Grecco e sua esposa Dércia pelo carinho, respeito e amizade nesses anos de convivência!

Ao meu pai, Osmar Rodrigues e sua companheira Nocélia: muito obrigado por tudo, especialmente pelo suporte nos momentos de crise e aflição!

À Silvia Christina de Oliveira, minha mãe, que pacientemente compreende as agruras desta vida acadêmica que, não raro, me deixaram distante de todos. À Carolina (Nina), minha querida irmã e Jean, seu esposo, que, além das risadas e bagunças, ainda me presentearam com os queridos sobrinhos Heitor, Ana Luz e Alícia! Ao Bruno de O. Rodrigues, querido irmão (e tradutor do resumo para o inglês deste trabalho), muito obrigado por tudo! À Dona Zinha, minha avó querida, e seu Zé Barbeiro meu avô (e sua companheira Clara): meu muito obrigado!!!

Aos funcionários, colegas de docência e ex-alunos da *Faculdade da Alta Paulista* (FAP) e da *Unesp-Assis* (muitos deles, hoje, companheiros e amigos de pós-graduação)!

Agradeço aos funcionários da seção de pós-graduação da Unesp-Assis, cujo profissionalismo e seriedade se fizeram presentes nesses anos em que trabalhamos próximos.

Finalmente agradeço à *Coordenação de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), pelo apoio financeiro parcial para a realização desta pesquisa.

“(...) fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais”.

Michel Foucault (2010a, p. 354).

RODRIGUES, RAFAEL DE OLIVEIRA. **PEDAGOGIA, INSTRUÇÃO, DISCIPLINA, GOVERNO: a Educação sob a luz da obra de Michel Foucault**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.

RESUMO

Este trabalho visa enfrentar o problema da crise da Educação no presente à luz do pensamento de Michel Foucault, utilizando-se, para tanto, de alguns dos conceitos criados pelo autor para problematizar o conjunto de práticas pelas quais, na atualidade, se estabeleceu o Estado moderno, o liberalismo e a lógica capitalista. Segundo uma perspectiva de pesquisa de embasamento *genealógico* (cuja estratégia por um lado recusa uma história que busca as origens, a verdade pretensamente universal e que, por outro, nos ensina a olhar os acidentes, os percalços, os desvios, as recorrências e as dispersões dos acontecimentos), fizemos um levantamento das obras de Foucault atualmente publicadas e buscamos nelas os pontos em que havia referências ao tema da Educação, utilizando-nos de mecanismos de pesquisa para documentos digitais. A partir dos dados coletados, emergiram as categorias de análise por meio das quais realizamos, nos capítulos subsequentes, uma análise quantitativa e uma análise de conteúdo. A ideia de Educação associada à cura e à Educação como *arte de governar*, quando cotejadas com a obra foucaultiana, nos permitiu compreender a Educação segundo uma problematização das práticas pedagógicas (discursivas e não-discursivas) que a sustentam. Após essa etapa, realizamos um levantamento bibliográfico para encontrar os comentadores no Brasil que utilizaram a perspectiva foucaultiana para pensar a Educação e buscamos compreender como alguns dos conceitos de Foucault foram utilizados por esses estudiosos na produção de trabalhos críticos. Por fim, problematizamos algumas práticas em Educação que consideramos inovadoras e que, embora não sejam frutos diretos de Foucault, levam em conta a crítica foucaultiana para pensar diferentemente a Educação e produzir práticas de resistência ao cenário instituído marcadamente presentes nesse campo.

Palavras-chave: Michel Foucault, Ensino, Educação, Disciplina Escolar.

RODRIGUES, RAFAEL DE OLIVEIRA. **PEDAGOGY, INSTRUCTION, DISCIPLINE, GOVERNMENT: The Education Through Michel Foucault's Work**. 2016. 210 p. Thesis (PhD in Psychology) – School of Science and Letters, São Paulo State University, Assis, 2016.

ABSTRACT

This work aims to address an overview on Education crisis problem currently established through Michel Foucault's thinking. To do so, some concepts conceived by the author are used in order to discuss the set of practices through which, presently, the modern Estate, liberalism and the capitalistic ideal have settled. According to a research based on a *genealogical* view (which initiative, in one hand, refuses a kind of history that seeks the beginnings and a supposedly universal truth and that, in other hand, show us how to look at the events casualties, incidents, deviations, recurrences and dispersions), we proceeded to map out Foucault's actual published works and localized on them via digital data searching mechanisms each passage in which there were references on Education. From this gathered data, the analysis categories through we made, in the further chapters, a quantitative and a content analysis have arisen. The notion of education related to the cure and the *government art*, when contrasted to foucauldian works, have allowed us to perceive the Education from questioning pedagogical practices (discursive and non-discursive) that sustain them. After that, we made a bibliographical research in order to find the Brazilian Foucault's commentators that have written from his overview on Education to find out how some of his concepts were used to them in their critical works. Lastly, we discussed some educational practices that we find innovative and that, although are not directly from Foucault's thoughts, take account of foucauldian criticism to think the Education differently and to produce resistance practices on this field nowadays.

Keywords: Michel Foucault, Teaching, Education, School Discipline.

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – Grupos de Pesquisa Ligados a Michel Foucault (CAPES)	60
TABELA 2 – OBRA: livros, palestras e compilações de Michel Foucault.....	69
TABELA 3 – CURSOS: aulas ministradas no <i>Collège de France</i> por Michel Foucault	73
TABELA 4 – Ocorrência Panorâmica do Verbetes “educa”	74
TABELA 5 – Ano de Publicação dos Textos de “Microfísica do Poder”	85
TABELA 6 – Ocorrência Panorâmica do Verbetes “educa”	94
TABELA 7 – Total de Ocorrências na Categorias 03	96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Ocorrências do Verbetes na Obra de M. Foucault	76
GRÁFICO 2 – Relação entre as ocorrências do verbete “educa” com o ano de publicação dos textos em Ditos e Escritos	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
GENEALOGIA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	24
Procedimentos de Pesquisa.....	28
CAPÍTULO 1 – ATREVASSANDO A VIDA E OBRA DE MICHEL FOUCAULT.....	36
Introdução - Michel Foucault: um Pirotécnico Conceitual.....	36
1.1. O Efeito Foucault na Produção de um Pensamento Voltado para a Educação no Brasil	57
1.2. Uma Visão Panorâmica Sobre a Obra de Michel Foucault	66
1.3. Resultados Analíticos.....	78
1.3.1. Delimitações dos Materiais Elencados.....	78
1.3.1.1. Ditos e Escritos	81
1.3.1.2. Microfísica	84
1.3.1.3. Verdade e as Formas Jurídicas.....	87
1.3.2. Primeiro Mergulho: Análise Percentual das Ocorrências	88
1.3.3. Segundo Mergulho: Análise das Ocorrências da Categoria 03 ...	96
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS: PENSANDO A EDUCAÇÃO SEGUNDO OS TRÊS EIXOS DE FOUCAULT	105
2.1. Primeiro Domínio: Arqueologia.....	111
2.2. Segundo Domínio: Genealogia	123
2.3. Terceiro Domínio: Estética da Existência (Subjetivação).....	134
CAPÍTULO 3 – PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT....	138
3.1. Dimensões Epistemológicas e Empíricas da Educação	142
3.2. Instituição Escolar e Estratégias Normatizantes.....	148
3.3. Constituição de Subjetividades e suas Relações com a Educação .	154
3.4. Governamentalização na Educação.....	156
3.5. Relações Éticas para Pensar os Sujeitos na Educação	161
CAPÍTULO 4 – AREJANDO A EDUCAÇÃO	167
4.1. A Escola da Ponte.....	173
4.2. Projeto Âncora	175
4.3. Quanto Sinto que Já Sei	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199

INTRODUÇÃO

“Eu tinha muito mais necessidade dele do que ele de mim” (DELEUZE, 2010, p. 109). A frase parece um murmúrio. Convida a pensar em amizade, gratidão, reconhecimento, admiração. Deleuze, se reportando a Foucault, fala com verve e admiração. A teoria do amigo não somente o ensina, o atravessa, o fere, o corta, o faz seguir e, assim, partindo de Foucault, bem como de outros teóricos, Deleuze desenvolve ideias como a sociedade de controle no mundo atual. (MAIOR JÚNIOR; MAIA; NASCIMENTO, 2014, p. 56–57 - grifos em *italico* nosso).

Como lemos na epígrafe acima, Gilles Deleuze (1925-1995) tinha necessidade da presença e do pensamento de Foucault para desenvolver seu próprio trabalho. Assim também é para nós: temos necessidade de encontrar o pensamento desse amigo distante que se avizinha e que nos convoca à ação no campo da Psicologia, da Educação, da História, cortando nossa carne e nosso pensamento – interrompendo o seu curso – ensinando, dilacerando, atravessando e possibilitando a construção de passagens, pontes e caminhos que se encontram com os problemas que consideramos nesta pesquisa. Com essa premissa em mente, entendemos, ainda, que a leitura foucaultiana sobre os diferentes modos em que as sociedades se organizaram em seu desenvolvimento histórico, pode trazer pistas sobre a maneira pela qual, por extensão, a ideia de Educação foi sendo paulatinamente estruturada, pensada e efetivamente aplicada.

Como aponta Júlio Groppa Aquino (AQUINO, 2014), quer seja numa militância, ou na difícil tarefa de localizar o que seria um *éthos* educativo, o encontro com Michel Foucault oferece, àqueles que o protagonizam, a chance de conquistar certo distanciamento crítico de seu próprio tempo e implodir, por completo, os implacáveis regimes de verdade que o sustentam. Essa relação fecunda proporcionada com Foucault, ainda segundo este autor, nos impõe um distanciamento “(...) franqueado por um gesto tríplice de desassossego intelectual, de sobriedade política e, quiçá, de discreta alegria espiritual” (AQUINO, 2014, p. 96).

Nesse sentido e movido por esse tríplice efeito provocado por Foucault é que nos colocamos na árdua tarefa que esta pesquisa nos convoca, balançando as velhas certezas, incomodando as “verdades” historicamente aceitas. O que nos propusemos,

para esse trabalho, será escovar essa hegemonia sobre uma pretensa verdade sobre Educação à contrapelo, interrogar, perguntar, duvidar. Desta feita, inebriados pelos estudos foucaultianos – e entre uma enorme quantidade de perguntas em aberto que este trabalho toca (muitas das quais ainda sem resposta) – um problema salta aos olhos e poderia servir de ponto de partida para este trabalho investigativo: *a escola está em crise?* Por quê? Além disso, podemos interrogar a Educação em sua forma institucionalizada. Com isso, nos perguntamos: qual a função da escola, na passagem da *sociedade disciplinar* para a de *controle* e quais os novos modos de resistência que estão sendo inventados a partir dela?

Para iniciar essa problematização, é preciso direcionar nosso olhar – analisando a interrogação acima, de acordo com nossas convicções e sob o prisma genealógico. Foucault, de saída, nos apresenta a noção de *problematização* e que será usada de ponta a ponta nesta pesquisa. Assim, se faz necessário a compreensão da problematização como uma categoria analítica apenas:

(...) mas sim como uma atitude engajada no ultrapassamento dos limites impostos ao pensamento, por meio de noções tais como representação e criação, e que busca uma verdadeira experimentação do pensar através de um jogo agonístico. (VINCI, 2013, p. 105).

Nesse sentido, a escola, instituição nascida na modernidade e presente ainda hoje, ganha contornos de *tecnologia* e, por isso, podemos problematizá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo (SIBILA, 2012). Por tecnologia, acompanharemos Edgardo Castro, quando afirma:

A ciência e a filosofia supuseram que a verdade é algo que espera ser desvelado, quando nosso olhar pra ela se situa na perspectiva correta. Porém, segundo Foucault, há outra ideia, profundamente ancorada em nossa civilização, segundo qual a verdade não é algo que nos espera, mas que se produz. A verdade não seria, então, da ordem do que é, mas dos acontecimentos (*événement*). “Ela [a verdade] não se dá pela mediação dos instrumentos, ela é provocada mediante rituais; é atraída pelas astúcias, captada de acordo com a ocasião: estratégia e não método”. Por isso pode-se falar de uma *tecnologia da verdade* a propósito dos meios para produzi-la: conhecimento dos lugares onde se produz, dos tempos em que se a produz,

dos rituais que a produzem. (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 413 - grifos em itálico nosso).

Talvez possamos ir além e pensar essa *tecnologia* não somente como um único dispositivo: mas como um emaranhado de *dispositivos* que a inflacionam os sentidos, e multiplicam suas estratégias e é, como veremos, produtora de verdades e práticas concretas. Uma *tecnologia* do poder, diria Foucault, em que o interessante seria justamente que os poderes “(...) não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa [...]” (MACHADO, 1990, p. XIV).

Além disso, Foucault compreende a ideia de *tecnologia*, como sendo o estudo do poder em termos de *estratégias* e das *táticas* em determinado campo de saberes e práticas. Assim sendo:

(...) esses mecanismos do poder, esses procedimentos do poder. Há que considerá-los como técnicas, isto é, como procedimentos que foram inventados, aperfeiçoados, que se desenvolvem sem cessar. (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 412).

Assim, pensando-se no universo da *escola* (que, segundo nossa perspectiva, seria o local privilegiado no qual a Educação se faz prática) não é muito trabalhoso verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vem se tornando ainda mais incompatível¹ com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. Os dados sobre

¹ Utilizaremos a noção de que a escola, e por extensão as práticas pedagógicas e disciplinares ali encontradas, estarão sempre em certo “descompasso” com as crianças, jovens e educandos em geral. Quer dizer, se a Educação forma, molda e promove uma mudança visível de caráter, comportamentos, fluxos (etc.) nas crianças e jovens, consideramos que tais mecanismos “cerceiam” uma livre e espontânea forma de ser, viver e estar no mundo, próprias daqueles ainda não considerados “educados”, sendo considerados, por muitos, como a expressão da liberdade no sentido extremo do termo, sob uma perspectiva que denota a ausência de submissão e de servidão. Com isso, a Educação escolar (seja ela contemporânea ou não), é, em si, *incompatível* com as crianças, sejam elas dos dias atuais, sejam elas de tempos passados. Para exemplificar, podemos aludir às palmatórias, castigos (entre outros) como medidas nada harmônicas presentes historicamente na Educação escolar.

evasão escolar², violência nas escolas³, analfabetismo⁴ (e outros) corroboram com esta calamitosa afirmação. Sob esse aspecto a “(...) escola seria, então, uma máquina antiquada” (SIBILA, 2012, p. 13), seja em seus componentes arquitetônicos e técnicos, seja em relação com os modos de funcionamento (pedagógicos, éticos, relacionais) que já não entram facilmente em sintonia com as crianças e jovens do século XX-XXI.

Com a instituição da obrigatoriedade do ensino nas escolas – que insiste em acontecer todos os dias durante longas horas, em quase todos os cantos do planeta – as peças dessa gigantesca maquinaria não se encaixam bem: há imprevistos irreconciliáveis em suas engrenagens e os circuitos não raro entram em colapso, se obstruem com frequência, o que ocasiona toda espécie de atritos, ruídos, transbordamentos. Há, nesse cenário, uma nítida divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios, metodologias de ensino, divisão de saberes e seus alunos na contemporaneidade, que se confirmam diariamente e, conforme adverte Paula Sibila: “(...) provavelmente se reforça[m] dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo” (SIBILA, 2012, p. 14). E a autora continua:

Esta constatação ocorre justamente quando se está soldando um encaixe quase perfeito entre, de um lado, esses mesmo corpos e subjetividades e, de outro, um novo tipo de maquinaria, bem diferente da parafernália escolar e talvez oposta a ela. Referimo-nos, é claro, aos aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os celulares e os computadores portáteis com acesso à internet, que alargaram num abismo a fissura aberta há mais de meio século pela televisão e sua concomitante “cultura audiovisual” (SIBILA, 2012, p. 14).

² Segundo matéria publicada no site do Ministério da Educação: “(...) Em 2012, a taxa de abandono escolar atingiu 24,3%. E o índice se torna ainda mais preocupante se comparado com países vizinhos, como Chile (2,6% de evasão), Argentina (6,2%) e Uruguai (4,8%)”. Link: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-cao-de-evasao-escolar>. Acessado em 08 de maio de 2015, 7h.

³ Cf. matéria jornalística “Um em cada 11 estudantes falta à escola por medo de violência”. Link: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-19/um-em-cada-11-estudantes-falta-a-escola-por-medo-de-violencia.html>. Acessado em 08 de maio de 2015, 7h30.

⁴ Mesmo em queda, a taxa de analfabetismo no Brasil ainda é preocupante, como aponta a matéria: “Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diz Unesco”. Link: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html>. Acessado em 08 de maio de 2015, 8h.

Talvez a crise do paradigma escolar no qual estamos atualmente imersos ocorra por conta dessa mesma obrigatoriedade escolar que engloba a tudo e a todos no ambiente em geral, massificante das escolas e centros de aprendizagem espalhados pelo globo. Além disso – e na medida em que as novas subjetividades contemporâneas, muito mais rápidas, dinâmicas e conectadas entre si em escala planetária (através dos cabos óticos que carregam milhões de dados virtuais ao redor do mundo) – manifestam sua flagrante desconformidade com as ferramentas escolares consideradas antiquadas, datáveis e, sob certos aspectos, antigas e analógicas, fica-nos evidente que a escola é uma tecnologia de época, como sabiamente nos alerta Paula Sibila (2012).

Essa multiplicação das redes aprisionantes da Educação escolar nem sempre existiu, assim como nem sempre estava imersa no atual cenário de universalização irrestrito como vemos. Por isso, ainda que pareça tão “natural” – algo cuja inexistência seria inimaginável a nós, contemporâneos –, o certo é que essa instituição nem sempre existiu, como a água e o ar.

Ademais, não é natural pensarmos numa eternidade contínua quando nos referimos às ideias de criança, infância, filho ou aluno, conceitos igualmente naturalizados e, exatamente por isso, também passíveis de historicidade e problematizações. Ao contrário: o paradigma escolar – expresso através do regime escolar altamente influenciado pelas técnicas disciplinares descritas por Foucault, especialmente em **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987) – foi inventado há bem pouco tempo, emergente de uma cultura bem definida, produto de uma racionalidade concreta e identificável, cujo alvo eram as famílias abastadas, mas que progressivamente foi sendo universalizado e seu acesso “democratizado” para as classes mais pobres e com menos acesso à renda.

De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade⁵. Sobre isso, Sibila vai ao cerne da questão:

⁵ Como lemos em João Barroso: “Durante mais de 150 anos o Estado assumiu, no mundo ocidental, a função de Estado Educador. A criação e desenvolvimento da escola pública tornou-se, primeiro, um imperativo para a consolidação do Estado-Nação e, mais tarde (principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial), um elemento essencial do desenvolvimento económico.” (BARROSO, 2004, p. 9).

Sem dúvida, foi uma estratégia sumamente ousada, que em contrapartida também requeria certas condições básicas para poder funcionar: além de estipular metas e objetivos, foi preciso estabelecer determinados requisitos de índole variada para que essa maquinaria pudesse funcionar com eficácia. Entre as exigências históricas a que a criação dessa curiosa entidade procurou responder figuraram os compromissos desmedidos da sociedade moderna, que se pensou a si mesma – pelo menos idealmente – como igualitária, fraterna e democrática. Por conseguinte, assumiu a responsabilidade de educar todos os cidadãos para que ficassem à altura de tão magno projeto, servindo-se para esse fim dos potentes recursos de cada Estado nacional. Era preciso alfabetizar cada habitante da nação no uso correto do idioma pátrio, por exemplo, ensinando-o a se comunicar com seus contemporâneos e com as próprias tradições por intermédio da leitura e da escrita. Além disso, era necessário instruir todos para que soubessem fazer cálculos e lidar com os imprescindíveis números. Em suma, um conjunto de aprendizagens úteis e práticas, que foram substituindo uma multidão de dogmas e mitos sem respaldo científico ou cuja utilidade se tornava flagrante, ou seja, tudo aquilo que não servia para nada, após ter perdido o substrato cultural que lhe dera sentido. Por último, embora não menos essencial, era preciso treinar os homens do futuro nos usos e costumes ditados pela virtuosa “moral laica” desfraldada pela burguesia triunfante: um cardápio inédito de valores e normas que se impôs com esse imenso projeto político, econômico e sociocultural. (SIBILA, 2012, p. 17–18).

Pode-se afirmar, então, que a escola desponta como um estabelecimento de grande destaque, como se fosse o carro-chefe da organização social moderna. (JUSTO, 2005). Sabemos que as mais distintas e diversas instituições surgiram pelos esforços do homem, e são instrumentos imprescindíveis para o funcionamento da sociedade moderna e contemporânea. Além disso, é sabido que algumas dessas foram criadas – ou profundamente remodeladas – com o advento do capitalismo e do pensamento liberal burguês, próprias da racionalização moderna. Diante disso não é exagero afirmar que: “(...) Não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada.” (ILLICH, 1973, p. 23), uma vez que:

(...) as empresas, os escritórios do governo, as entidades sem ânimo de lucro, devem transformar-se em instituições de ensino e aprendizagem, e as escolas têm que trabalhar em associação com os empregadores que fornecem emprego. (DRUCKER, 2004, p. 270 *apud* NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 14).

Desse modo, podemos entender algumas “funções” dessa instituição na sociedade moderna, agora atravessadas pelos processos de escolarização cujo alvo comunga com o viés econômico. Segundo José Sterza Justo:

(...) a família [seria] a responsável pela procriação e pela socialização primária; a escola tendo como tarefa a socialização secundária, mediante o ensinamento dos conhecimentos e valores básicos da cultura; o hospital, dando conta da saúde; a prisão e os manicômios retirando de circulação criminosos e loucos – todas a serviço, evidentemente, do funcionamento do capitalismo. (JUSTO, 2005, p. 28).

Apesar de terem funções e tarefas diferentes e específicas, todas essas instituições foram criadas (ou remodeladas) na modernidade sob uma mesma lógica ou sob um mesmo princípio de organização da sociedade, das relações humanas e de exercício de poder e dominação: o princípio de confinamento.

É a partir do domínio do ser-poder foucaultiano que foi possível entender que a escola moderna funcionou como principal dispositivo para disciplinar os corpos [...] docilizando-os e dando-lhes uma utilidade que tornou possível a consolidação do capitalismo industrial. Na Modernidade, a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 6).

Por tais motivos é que acreditamos que os estudos de Michel Foucault são tão caros à Educação, à escola e às práticas que ocorrem nesses espaços: não sendo o primeiro a lançar um olhar crítico sobre a Educação, as escolas, os lugares de confinamento (mas talvez um dos últimos), este pensador deflagrou toda a maquinaria sutil que tais estabelecimentos imprimem àqueles que ali ficam confinados, e que ele denominou de dispositivos e tecnologias das sociedades disciplinares.

Desse modo – e no tocante à presente pesquisa na área da Educação e Psicologia –, optamos por buscar na obra do principal autor de referência para a construção da tese, Michel Foucault, como a ideia de *Educação* atravessou seus ditos e escritos, uma vez que, segundo nossas hipóteses, deflagram uma crítica pertinente

(e urgente) para se pensar os rumos que tais práticas ganham contornos na atualidade.

Acreditamos que esse levantamento se faz necessário na medida em que a ideia de *Educação* não foi trabalhada de forma pormenorizada por Foucault ainda que, por um lado, essa ideia atravessasse toda a sua obra (em forma de breve menção ou na articulação manifesta com os temas centrais de seus estudos) e esteja fortemente relacionada com os conceitos de dispositivo, poder, disciplina e sujeito. Por outro lado, nota-se que sua obra vem sendo largamente utilizada por inúmeros teóricos do campo da Educação⁶. Desta forma, segundo nossa visão, o mergulho na obra de Foucault nos auxiliará na compreensão e delimitação da ideia de Educação a partir dos conceitos foucaultianos e que estão tocando a construção desta pesquisa. Ademais, estamos partindo da tese levantada na década de 1990, por Keith Hoskin (pesquisador inglês), segundo a qual: “Durante todo el tiempo [Foucault] realizó un análisis educativo, aunque pensara que se refería al poder o al saber” (HOSKIN, 1993, p. 33). Ainda que esta seja uma hipótese radical, segundo nossa perspectiva, o que Hoskin menciona neste artigo está sendo tomado como uma alavanca que nos impulsiona para a visão que Foucault estabeleceu e – num certo sentido, difundiu –, sobre Educação.

Mesmo que não afirmemos, como Hoskin, que toda a obra de Foucault fala estritamente de Educação, consideramos que há uma forte aproximação entre seu pensamento e o tema da Educação. Assim, acreditamos ser possível encontrar em seus textos uma visão sobre a configuração de sociedade dividida historicamente em estratos, atravessadas por racionalidades e ancoradas em práticas reais, sustentadas por enunciados e linhas de saberes. A ideia de uma sociedade disciplinar está ancorada na noção de um *dispositivo disciplinar*, desenvolvido prioritariamente em instituições de sequestro, como escolas, prisões, manicômios e conventos; o que, por tais características, ilumina algumas áreas de nosso estudo – principalmente àquela concernente à aproximação secular entre *Educação* e *escolas* (esse último local

⁶ Apenas para enumerar alguns, destacamos os trabalhos de Alfredo Veiga-Neto (UFGRS-RS), Julio Groppa Aquino (USP-SP), Silvio Gallo, (UNICAMP-SP), Vera Portocarrero (UERJ-RJ), Edson Passeti (PUC-SP), Sylvio Gadelha (UFC-CE), Márcio Alves Fonseca (PUC-SP), entre inúmeros outros.

privilegiado de atuação do *dispositivo disciplinar*). Por isso, concordamos com Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes, quando afirmam (baseados em Michel Foucault):

A escola – como a instituição encarregada de executar a pedagogia, entendida como conjunto de práticas e correlatos saberes educacionais – logo passou a funcionar como a principal maquinaria capaz de produzir um novo tipo de indivíduos para um mundo que deixava as formas de vida medievais para trás. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 156).

Como já é sabido, no livro **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987), Foucault descreve pormenorizadamente vários processos de disciplinarização encontrados em diferentes instituições – como colégios, fábricas, oficinas, conventos e quartéis –, e sustenta a tese de que a principal característica de tais instituições é a disciplina corporal, a decomposição dos gestos segundo uma perspectiva do adestramento contínuo e vigiado, a divisão das pessoas (assim como do tempo) para realizar uma função, bem como dos saberes ali inseridos promovendo, se ampliarmos as análises foucaultianas, uma verdadeira disciplinarização dos conteúdos a serem repassados. Ainda segundo Foucault, o poder disciplinar é fruto de transformações da sociedade europeia (alvo de seus estudos), que propiciaram algumas transformações – ou mais precisamente, alguns deslocamentos –, migrando de um tipo de poder que estava concentrado nas mãos do Rei (chamado por Foucault de sociedade de soberania), para uma nova e ampliada forma de manejar as relações de poder: trata-se, agora, de um corpo burocrático e institucional disseminado ao longo do tecido social.

Além disso, a correlação histórica entre Educação e escolas nos é, atualmente, muito cara pois, dentre todas as instituições disciplinares pelas quais os sujeitos transitam, a escola possui a maior abrangência, pois é nela que os sujeitos modernos e contemporâneos passam a maior parte da sua formação: “(...) até que estejam prontos para a vida adulta”. (CÉSAR, 2009, p. 8).

Diante disso, uma abordagem possível da história (da Educação), segundo a leitura foucaultiana, consiste em vê-la inserida em um “campo de guerra”, permeada por relações de saber e poder e preocupada com a atualidade que nos atravessa. Isto seria, segundo Foucault, fazer uma “história do presente” (FOUCAULT, 2000a). Por tudo isso, buscar na obra do filósofo sua visão sobre *Educação* nos é particularmente

importante para que - investigando o que este importante expoente do pensamento francês via na área (ou dispositivo) da Educação e seus correlatos – possamos deslocar nosso olhar em relação aos atuais dispositivos educacionais para poder ver aí suas capturas, mas também a emergência da invenção e da novidade.

Assim como Michel Foucault, não entendemos *deslocamentos* por abandonos, mas como: “(...) extensões, ampliações do campo de análises”. (CASTRO, 2009, p. 189). Tomando de empréstimo a definição de Edgardo Castro, “deslocamentos-inclusões” irão nos permitir dialogar com os problemas advindos do presente no campo da Educação e sua interface com os conceitos foucaultianos que iremos pinçar para levar a cabo nossas hipóteses. Tais hipóteses são a possibilidade de pensar, com Michel Foucault, aberturas e deslocamentos da Educação para práticas para além das técnicas e dispositivos *disciplinares*.

Iniciaremos nosso texto apresentando a perspectiva metodológica que orientou a pesquisa, de embasamento genealógico, cuja estratégia, por um lado, recusa uma história que busca as origens, a verdade pretensamente universal e que, por outro, nos ensina a olhar os acidentes, os percalços, os desvios, as recorrências e as dispersões dos acontecimentos. Em seguida apresentaremos o levantamento realizado nas obras de Foucault atualmente publicadas dos pontos em que há referências ao tema da Educação, utilizando-nos de mecanismos de pesquisa para documentos digitais. A partir dos dados coletados, emergiram as categorias de análise por meio das quais realizamos, nos capítulos subsequentes, uma análise quantitativa⁷ e uma análise de conteúdo⁸. Em seguida apresentaremos os resultados do levantamento bibliográfico realizado para encontrar os comentadores no Brasil que utilizaram a perspectiva foucaultiana para pensar a Educação e buscamos compreender como alguns dos conceitos de Foucault foram utilizados por esses estudiosos na produção de trabalhos críticos. Por fim, problematizaremos algumas práticas em Educação que consideramos inovadoras e que, embora não sejam frutos

⁷ Destacamos o trabalho *As Atividades no Campo da Terapia Ocupacional: mapeamento da produção científica dos terapeutas ocupacionais brasileiros de 1990 a 2008*, (LIMA; PASTORE; OKUMA, 2011), cujo conteúdo nos auxiliou para pensarmos as análises quantitativas concernentes à presente pesquisa.

⁸ Para isso, foi utilizado o trabalho *Atividade, ação, fazer e ocupação: a discussão dos termos na Terapia Ocupacional Brasileira* (LIMA; OKUMA; PASTORE, 2013), como balizador para se pensar sobre os dados obtidos neste estudo.

diretos da obra de Foucault, levam em conta a crítica foucaultiana para pensar diferentemente a Educação e produzir práticas que se afastem do modelo disciplinar.

GENEALOGIA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Para pensar a Educação e sua interlocução com Michel Foucault – e na tentativa de situar este trabalho segundo os rigores impostos na produção acadêmica de conhecimento –, iremos propor, a partir de agora, uma entrada metodológica que nos conduza ou, se preferir, nos balize pelo percurso que ora iremos percorrer.

Numa tentativa de promover um *diagnóstico do presente* e lançar algum tipo de compreensão aos acontecimentos que nos atravessam hoje, na atualidade fugaz em que vivemos, traçaremos alguns delineamentos que trarão certa visibilidade, nos possibilitando (ainda que de forma incompleta e parcial) alguma compreensão dessas noções. Trabalhar com temas contemporâneos não é uma tarefa isenta de riscos, como nos alerta Paula Sibila (2012) – ainda que, com isso, possamos encontrar algumas saídas possíveis para os problemas que nos tocam. Em suas palavras:

(...) se estivermos atentos aos sinais do mundo, talvez tenhamos a sorte de eles nos perturbarem a ponto de suscitarem o pensamento; mas isso só ocorrerá se conseguirmos escapar dos perigos que aparecem quando pisamos terrenos tão pantanosos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições. O desmoronamento em curso é doloroso e desconcertante, mas, a partir dessa abertura, a visão se expande em outras direções. Em consequência disso, os caminhos podem se multiplicar. (SIBILA, 2012, p. 10).

Nosso estudo estará focado em algumas linhas que compõem a Educação contemporânea, tendo em vista um componente vital dessa maquinaria presente na escola, na Educação e na Pedagogia – e cuja modelagem constituiu seu principal objetivo: os corpos e as subjetividades para os quais essas estratégias foram criadas, desde sua invenção até a gradativa consolidação dessas tecnologias. Seguindo essas pistas, encontramos em Nietzsche que a árdua tarefa de se pensar o presente é uma das mais complexas, como se lê:

(...) Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”: nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de

estrondear no ouvido as doze batidas do meio-dia, e súbito acorda e se pergunta “o que foi que soou?”, também nós por vezes abrimos *depois* os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, “o que foi que vivemos?”, e também “quem somos realmente?”, e em seguida contamos, depois, como disse, as doze vibrantes batidas da nossa vivência, da nossa vida, do nosso *ser* – ah! e contamos errado... Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, *temos* que nos mal entender, a nós se aplicará sempre a frase: “Cada qual é o mais distante de si mesmo” – para nós mesmos somos “homens do desconhecimento”. (NIETZSCHE, 1998, p. 7–8 - *grifos do autor*).

Segundo Lucas de Almeida Pereira (2011), a utilidade da perspectiva genealógica para o trabalho acadêmico consiste num modelo “(...) para a escrita da história do presente” (PEREIRA, 2011, p. 38) na medida em que:

A autonomização da História formulada pelo filósofo traduz-se, então, como um libertar-se de determinadas representações do passado, de procedimentos que levam a determinados efeitos, relações de poder, enfim, de construções autoritárias do passado. (RAGO, 2005, p. 261 *apud* PEREIRA, 2011, p. 38).

Nesse sentido, a genealogia constrói-se em oposição à história, ou melhor dizendo, opõem-se à história dos historiadores tradicionais. Nas palavras de Inés Dussel:

Em sua busca pelo que “verdadeiramente aconteceu”, da imagem da verdade primordial totalmente adequada à sua natureza, os historiadores possibilitaram que uma perspectiva supra-histórica dominasse o sentido histórico. Foucault acusou-os de referir o acontecimento singular a um mecanismo ou estrutura que deveria ser tão unitária quanto possível, tão necessária, tão inevitável quanto possível. Em outras palavras, tão exterior à história quanto possível. (DUSSEL, 2004, p. 48).

Transportando, então, essa perspectiva metodológica para o cerne dos problemas nos quais iremos nos debruçar, concordamos com Kamila Lockmann e Paula Corrêa Henning quando afirmam que a escola promove um verdadeiro gerenciamento do social, sendo construída como um:

(...) aparelho moderno que disciplina [em que] os sujeitos [...] possam, no futuro, conviver harmonicamente em sociedade e tornarem-se sujeitos úteis e produtivos para o mercado capitalista. (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 79).

Além disso, como a Educação é exercida cotidianamente nas escolas, podemos acompanhar como esta foi transformada em caráter obrigatório, abrangente e, segundo Lockmann e Henning, inclusiva:

Em nossa sociedade, podemos perceber o quanto os discursos da Inclusão e da Igualdade se configuram em estratégias disciplinadoras e regulamentadoras. Não há somente uma tecnologia disciplinar operando sobre o corpo individual do incluído, mas há também uma operação sobre o corpo social, sobre o homem-espécie, sobre a população. Por isso, entendemos que a Inclusão de todos na escola torna-se um mecanismo de gerenciamento do risco social, causado pela anormalidade. Esse risco é produzido a partir da não utilidade e não produtividade dos corpos anormais. Assim como a loucura e a criminalidade, a anormalidade, “estava ligada às más condições de vida (superpopulação, promiscuidade, alcoolismo) ou era percebida como fonte de perigos (para si mesmo e para os demais)” (LUNARDI, 2003, p. 92). A tecnologia do biopoder torna-se uma tecnologia de gerenciamento do risco social, direcionando ações que resguardecam a vida da população. (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 80).

Numa tentativa de escapar da origem primeira da história, a entendemos como uma linha documentária, embaralhada, riscada, reescrita. Isso se dá porque com Foucault aprendemos que a história está aí não para cultivar e cultuar ídolos e deuses; ao contrário: ela é uma das ferramentas para “(...) rir da solenidade das origens” (FOUCAULT, 2000a, p. 263). Como nos alerta Ricardo Abussafy de Sousa:

A busca pela verdade absoluta, até que se torne tediosa e medíocre, é também risco inerente aos exercícios de pesquisas científicas, cujas buscas teleológicas culminam fatalmente na produção de novas verdades para tornar o homem cada vez “melhor” [...] e, portanto, ausente de si mesmo, mas repleto de prescrições morais que cindem suas condutas no campo do bom e do ruim, ou do verdadeiro e do falso. A tarefa desta análise está em refletir não tanto sobre o que é verdadeiro ou falso, mas sobre a relação do sujeito e sua possibilidade de adesão a determinados regimes de verdade. (SOUZA, 2013, p. 19).

Colocando-nos de pé nesta encruzilhada – e munidos da estratégia metodológica foucaultiana – vemos como explodem algumas das cercas erguidas a partir de velhas convicções e certezas que já não funcionam, quando se observa o cenário seguido pela Educação, e em especial quando esta se converte em sinônimo de escolarização. Desmontando uma história das origens, da verdade pretensamente universal, Nietzsche e Foucault nos ensinaram a olhar os acidentes, os percalços, os desvios, as recorrências e as dispersões dos acontecimentos. Uma história que diz muito de nós, da construção de nossos olhares sobre os objetos, sobre as coisas que pensamos, sobre as práticas que efetuamos cotidianamente. Por isso, chamamos esta história para pensar o *presente*, as dispersões, os acidentes, e “(...) assinalar a singularidade dos acontecimentos, fora de qualquer finalidade monótona” (FOUCAULT, 2000a, p. 260). Como lemos em Souza:

A estratégia genealógica como prática de pesquisa tem como objetivo colocar em perspectiva tais questões sobre as relações do homem com a verdade, de modo a apresentar suas proveniências, históricas e mundanas, sem a pretensão de oferecer os caminhos para sua superação. Nas palavras do historiador Paul Veyne (2011), a estratégia genealógica como princípio metodológico refere-se à construção de uma crítica da atualidade que se esquia de ditar prescrições para a ação, mas fornece-lhe conhecimentos. (SOUZA, 2013, p. 19).

Diante disso é que iremos nos embasar nessa estratégia metodológica criada por Foucault (e inspirada em Nietzsche) para alçar voo nessa pesquisa. Com isso, entendemos que:

Este caminhar genealógico é marcado pelo salto nietzschiano em relação à história tradicional e pela problematização foucaultiana da produção de saberes, poderes e subjetividades e das formas como o sujeito se torna objeto dos discursos e da ciência. (CARDOSO; LIMA, 2014, p. 2).

Desta feita, compreendemos que a estratégia de pesquisa e investigação de inspiração genealógica comportaria algumas apostas, pistas e estratégias que permitem um caminhar lento e gradual rumo à criação e produção mútuas de problemas a serem investigados. Sobre isso, Tânia Cardoso e Elizabeth Lima

assinalam alguns pontos nessa caminhada, que segundo as autoras, realiza-se em três diferentes direções:

A primeira, caracterizada pela busca das pluralidades – e não unidades – que constituíram as marcas históricas da geração atual. A segunda direção, voltada para a investigação das “pistas” sobre o surgimento do que produziu a herança, preserva de certa maneira o sentido de busca de saberes sobre a origem do que existe, o que impetra ao genealogista a meticulosidade na coleta de dados. Por fim, a pesquisa genealógica leva em consideração que o genealogista faz parte daquilo que investiga, já que o solo de sua pesquisa é o mesmo que fez emergir o tempo em que se move. (CARDOSO; LIMA, 2014, p. 3–4).

Retomando a interface entre a genealogia de Foucault, em sua leitura nietzscheana, a aposta metodológica que se segue tem como princípio norteador um levar a cabo uma pesquisa sobre as proveniências (*Herkunft*)⁹, (SOUZA, 2013), da formação da ideia de Educação no interior do pensamento de Michel Foucault, e suas reverberações e efeitos naqueles que o estudam e, efetivamente, praticam e atuam no campo da Educação no Brasil. Além disso, nosso intuito será descrever algumas práticas que, baseadas nas críticas aos processos de escolarização e institucionalização dos saberes e estudantes, implementaram não sem duras batalhas, formas mais livres, ou menos institucionalizadas, de Educação e organização dos processos formativos e que são reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) brasileiro nos dias de hoje.

Procedimentos de Pesquisa

Ao delimitar o arcabouço teórico, bem como a estratégia metodológica envolvida neste trabalho, passaremos, nesse item, a descrever quais procedimentos foram utilizados para compor essa pesquisa, e que possibilitaram a recolha de

⁹ Sobre isso, lemos: “Um dos textos mais significativos para o emprego de todas essas palavras [*Entstehung, Herkunft, Abkunft, Geburt*] é o prefácio de *Genealogia* [da Moral]. No início do texto, o objeto de pesquisa é definido como a origem dos procedimentos morais; o termo então utilizado é *Herkunft*. Em seguida Nietzsche volta atrás e faz o histórico dessa investigação em sua própria vida; relembra o tempo em que ele ‘caligrafava’ a filosofia e se perguntava se era preciso atribuir a Deus a origem do mal. Questão que agora o faz sorrir e sobre a qual diz justamente que era uma pesquisa de *Ursprung*; (...)”, (FOUCAULT, 2000a). Para maiores detalhes, Cf. **Genealogia da Moral** (NIETZSCHE, 1998).

material, coleta de dados e triagem dos resultados encontrados, bem como conhecer algumas práticas que têm transformado a Educação.

De saída alertamos que, para esta pesquisa, teremos três objetivos distintos entre si, ainda que complementares, o que nos obrigou a criar três procedimentos igualmente diferentes, que descreveremos a seguir. O que se segue, abaixo, é a apresentação do primeiro dos procedimentos.

Diante disso – o que nos interessa neste primeiro procedimento é o rastreamento do verbete *Educação* na obra foucaultiana, bem como sua reverberação dentre seus leitores, estudiosos e pesquisadores no campo da Educação. Num segundo procedimento – faremos o rastreamento das obras de Michel Foucault seguindo os seguintes critérios, na ordem prioritária apresentada: obra, publicada em português e disponível em meios digitais.

Um primeiro procedimento de pesquisa visou encontrar nos escritos de Foucault momentos em que há referências ao tema da Educação. Através de um levantamento das obras de Foucault atualmente publicadas em português e disponível em meios digitais e, utilizando mecanismos de pesquisa para documentos digitais, buscamos rastrear o verbete *Educação* nestas obras.

Inicialmente, organizamos o material a ser analisado em dois grupos: *obras* e *curiosos*. Optamos por essa divisão respaldados pelos apontamentos de Carlos Ernesto Nogueira Ramirez, quando afirma:

(...) a riqueza das elaborações do professor Foucault nas suas aulas contrasta com a austeridade da sua produção bibliográfica. Face às análises realizadas, aos documentos nelas empregados, aos conceitos e noções criados, aos exemplos utilizados, às perguntas elaboradas, às precisões metodológicas feitas e aos próprios textos escritos como parte da preparação das aulas, os quatro livros publicados enquanto Foucault foi professor do *Collège de France* (*Vigiar e Punir*, *História da Sexualidade I*, *II* e *III*) constituem apenas breves recortes e deixam fora a multiplicidade, variedade, intensidade e profundidade das elaborações das aulas. (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2008, p. 1).

Tínhamos a intenção de trabalhar com os dois grupos de materiais. No entanto, tivemos dificuldades em encontrar parte deste material, que passaremos,

agora, a contextualizar o leitor sobre alguns desses motivos. No ano de escrita dessa tese, a totalidade dos cursos ministrados por Michel Foucault no *Collège de France* ainda não havia sido publicado, sequer na língua original, o francês. Além disso, mesmo com a publicação parcial dessas conferências, há algumas traduções para o português não-fidedignas e, ainda menos confiáveis são as fontes para consulta, seja em francês, seja em português, disponíveis em sites e em algumas versões digitais que encontramos em nossa busca. Por este motivo optamos por trabalhar somente com o material que classificamos em *obras*.

Definido o material que iria ser pesquisado, realizamos a busca da palavra-chave nas *obras* de Michel Foucault e a exclusão dos *cursos* para esta pesquisa. Para essa busca, utilizamos de um recurso imprescindível atualmente disponíveis para documentos digitais: o *buscador* de palavras-chaves encontrados nos principais programas para computadores¹⁰. Por conta desse recurso, optamos (e mais que isso: priorizamos) pelas versões digitais das obras, seja no formato .doc (Word); seja no formato .pdf (que significa: *Portable Document Format*, ou, traduzido livremente, Formato de Documento Portátil¹¹).

Além disso, para facilitar a procura e trazer exatidão à mesma, optamos por privilegiar as obras disponíveis em português ainda que apontando, no corpo do texto, os anos originais de publicação – com exceção de suas referências bibliográficas ou nos apontamentos de obras consultadas das citações diretas.

Inicialmente a palavra-chave escolhida foi “educação”, pois é a que possui maior relação com o tema de nossa pesquisa; no entanto, quando os resultados das consultas realizadas retornavam, notou-se que, como se tratava de busca em arquivos digitais (.doc e .pdf), em alguns momentos o buscador não identificava os caracteres¹² “ç” e “ã” da palavra buscada, o que tornou difícil a utilização do verbete “educação” grafado integralmente. Por isso, optamos por buscar o radical da palavra, ou seja, “educa”, pois notamos que além de desviar dos caracteres problemáticos, “ç” e “ã”,

¹⁰ Cf. “CADWeb – Categorização Automática de Documentos Digitais” (GOMES; FILHO, 2012).

¹¹ Definição encontrada em: <http://www.significados.com.br/pdf/>.

¹² O que fizemos foi, segundo Georgia Regina Rodrigues Gomes e Rubens de Oliveira Moraes Filho, “(...) a identificação dos *case folding* (a eliminação de acentos gráficos) [...] e a eliminação das *stopwords*” (GOMES; FILHO, 2012, p. 71). No entanto, diferentemente deste estudo, optamos por realizar essas adequações manualmente, sem a utilização de ferramentas virtuais.

ainda abrangia novas palavras correlacionadas ao verbete Educação, como “educar”, “educacional”, “educa” e mesmo suas inflexões: “educá-los”, “educá-las”, “reeducar” entre outros.

O que nos foi visível é que a opção pela utilização do radical “educa” nas pesquisas ampliou as possibilidades de retorno de alguma informação pertinentes àquelas que estávamos buscando, além de evitar que o buscador digital porventura “tropeçasse” nos caracteres “ã” e “ç”. No entanto, cabe-nos frisar, em vários momentos da pesquisa que o buscador retornava com o verbete “redução”, “dedução” e “sedução”, pois neles está o radical “educa”, como vemos: “r[educa]o”, “d[educa]o” e “s[educa]o”. Quando isso acontecia e por acreditarmos que tanto “redução” como “dedução” ou “sedução” não possuem ligação estreita com “educa” e, mais precisamente com “Educação”, não iremos considerar tais resultados em nossa pesquisa, mesmo quando eles aparecem nas buscas realizadas.

Desses primeiros testes da palavra a ser pesquisada nos arquivos digitais e com sua delimitação e precisão possíveis após o retorno dos primeiros resultados, demos início à busca das obras completas e textos disponíveis em sua forma digital (.pdf e .doc) e que atendessem nossas especificidades. Fizemos uma ampla e pormenorizada varredura por sites especializados nas obras de Michel Foucault e em outros espaços virtuais preocupados em difundir obras acadêmicas relevantes no cenário mundial¹³. Dessa ampla rede virtual, somente possível graças à consolidação da rede mundial de computadores, a internet, nos deparamos com mais um percalço: alguns arquivos, mesmo digitalizados, não permitem que o buscador identifique palavras e/ou caracteres, pois foram convertidos de sua forma “física” (o livro) para uma versão digital similar às fotos, ou seja, num arquivo único, num bloco fechado.

¹³ Destacamos os principais sites consultados para recolher a bibliografia de Michel Foucault: **FOUCAULT et alii**, organizado por Alfredo Veiga Neto (endereço: <http://www.michelfoucault.com.br/>); **Nouveau Millénaire, Défis Libertaires**, site francês de divulgação criado por Philippe Coutant, cujo conteúdo é de obras de autores consagrados, dentre eles o **Dits et Écrits tome I et II** (endereço: <http://1libertaire.free.fr/index.html>); **Espaço Michel Foucault** (endereço: <http://michel-foucault.weebly.com/>); **Grupo de Estudos Foucaultianos – GEF** – (endereço: <http://geffoucault.blogspot.com.br/>); Dropbox chamado **FOUCAULT, Michel** (endereço: <https://www.dropbox.com/sh/mb4xnsrfm1gkozz/AADkAPYz8jT2woYeMa9h6ndXa?dl=0>); e o site **Ayrton Becalle – Direito e Sociedade** (endereço: <http://ayrtonbecalle.com/colecao-educadores-dominio-publicomec-62-livros-em-pdf/14-2/livros-de-filosofia-pdf/32-livros-de-michel-foucault-em-pdf/>) entre tantos outros.

Diante disso, mesmo encontrando algumas obras digitalizadas, vários desses arquivos não nos permitiram proceder com a busca pelo verbete. Assim, quando se tratavam de arquivos no formato .pdf, optamos por buscar aqueles que foram transformados diretamente de um programa de edição de textos (como a ferramenta da Microsoft Office, o conhecido Word) para o formato .pdf, pois isso permite que esteja ativado a função de reconhecimento óptico de caracteres¹⁴ (ou em inglês, *Optical Character Recognition* – OCR).

Com todas essas questões resolvidas, e já de posse da maioria dos livros e textos de Foucault, iniciamos a busca da palavra-chave no conteúdo da obra elencada.

Ademais, constatamos a clara distinção entre a disponibilidade dos livros e obras de Michel Foucault em português quando comparados com os textos que compõem as versões traduzidas de **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b). Quer dizer: quando buscávamos um livro escrito por Michel Foucault, não víamos muitos problemas em encontrar uma versão em português e ainda digitalizada de acordo com os parâmetros que precisávamos para proceder com a pesquisa pelos verbetes. Mas quando, diferentemente, buscávamos especificamente pela coleção em português, **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b), foram raras as oportunidades bem sucedidas que conseguimos lograr na busca desses materiais.

O que se nota, de saída, é que como há uma diferenciação entre esta coleção no Brasil, e a versão francesa, **Dits et Écrits (tome I et II)**, fomos forçados a tomar mais uma precaução metodológica em nome de uma precisão somente possível com a ajuda das ferramentas digitais disponíveis: optamos por buscar o verbete “educa” nas versões digitalizadas do texto original – portanto no **Dits et Écrits** – e depois cotejar as ocorrências do verbete nas versões traduzidas para o português.

Procedemos, então, com a busca pelo verbete nas versões digitais de **Dits et Écrits**; para determinar sua precisão na obra verificamos a ocorrência daqueles

¹⁴ Sobre isso, acessar: <http://canaltech.com.br/tutorial/office/como-converter-arquivos-pdf-para-word/> ou ainda https://pt.wikipedia.org/wiki/Reconhecimento_%C3%B3tico_de_caracteres.

resultados encontrados na versão impressa de **Dits et Écrits tome I** (FOUCAULT, 2001b) e **Dits et Écrits tome II** (FOUCAULT, 2001c), para somente depois encontrar sua correspondência nas versões brasileiras de **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b).

Com as ocorrências verbete “educa” já previamente encontradas nas obras e listadas, procedemos com uma tabulação dos dados, em que os organizamos em gráficos e tabelas comparativas – que apresentaremos em momento oportuno, no decorrer desta tese – de modo a trazer clareza, precisão e comparabilidade entre os dados coletados (como datas em que os textos/livros foram publicados; ou a reunião de conceitos que aparecem no pensamento foucaultiano; ou ainda uma comparação entre o número de ocorrências do verbete “educa” em cada obra, entre outros).

Após a catalogação dessas ocorrências, destacamos os trechos das obras em que o verbete “educa” foi encontrado, e passamos, em seguida, a fazer uma pequena contextualização das obras cotejadas com seu contexto¹⁵. Diante dessa estratégia, nos deparamos com diferentes usos de alguns conceitos relacionados ao verbete ao longo de suas aparições. Por isso, optamos por criar categorias que facilitassem nossa análise. Criamos, então, três categorias em que enquadraremos as aparições do verbete, segundo o contexto em que se apresenta na obra.

A *categoria um* refere-se às aparições do verbete em momentos em que haja uma menção simplificada a algum conceito relacionado a ele. Ou seja, são ocorrências que remetem a uma apresentação, por Michel Foucault ou alguns de seus autores base, de referências bibliográficas e cujo título do livro/texto apresentado possui o verbete “educa”, e seu contexto fala de Educação. A *categoria dois* é aquela em que há uma associação entre “educa” com aquisição de conhecimentos, instrução, formação. A *categoria três* é aquela em que encontramos o verbete “educa” relacionada ao *biopoder*. Isso quer dizer que, nesta categoria, encontramos uma clara aproximação da Educação com a Medicina e/ou saberes correlatos, como também apresenta-se como uma linha que compõe uma *arte de governar* que chamaremos de *arte de educar*. Ou seja, o que salta aos olhos nesta categorização, é seu alinhamento

¹⁵ De modo a facilitar ao leitor, e trazer mais fluidez ao texto, iremos, quando iniciarmos cada análise dos verbetes nos respectivos livros, apresentar uma tabela com a quantidade de verbetes encontrados em cada obra, bem como qual categoria os verbetes foram separados por nós.

com os dispositivos disciplinares de produção do sujeito e sua organização sob as formas contemporâneas de *governo*: as estratégias de *controle* e *segurança*.

Após essa etapa minuciosa de procedimentos que realizamos para encontrar os dados relativos ao verbete “educa” nos escritos de Foucault (e que serão abordados no capítulo 1 deste trabalho), passamos para o segundo objetivo: encontrar autores e pesquisadores no Brasil que se utilizam do trabalho de Foucault para suas próprias pesquisas, selecionando aqueles que entram em sintonia com esta pesquisa, mais especialmente, com a interface entre Foucault e a Educação, buscando compreender como alguns dos conceitos de Foucault foram utilizados por esses estudiosos na produção de trabalhos críticos.

Esta etapa foi marcada pela pesquisa bibliográfica em bancos de dados acadêmicos especializados em publicações científicas (como a Scielo¹⁶, BVSPsi¹⁷ e outros), além de um rastreamento de obras inseridas como referências bibliográficas encontradas nos textos utilizados em nossa pesquisa. Além destes, destacamos que o trabalho de Marcos César Alvarez e Kléber Prado Filho (1995) nos foi de grande ajuda.

Desta feita, elaboramos o capítulo 3 desta pesquisa. A opção por esse tipo de trabalho residiu no fato de permitir ao investigador uma cobertura muito ampla dos temas trabalhados pelos pesquisadores brasileiros que se utilizam de Michel Foucault como interlocutor de suas pesquisas. Esta característica tornou-se particularmente importante neste trabalho uma vez que ordenou como os conceitos propriamente foucaultianos foram sendo incorporados pelos pesquisadores brasileiros ao longo da publicação das obras daquele autor, e à medida que o estudo de seus escritos tornaram-se proeminentes, especialmente depois da década de 1990.

De posse dos dados referentes ao verbete “educa” na obra de Foucault, olhados comparativamente ao longo das apropriações, torções e manejos que os pesquisadores brasileiros a utilizaram ao longo dos anos, permitiu-nos passar para a última e não menos importante etapa desta pesquisa: a pesquisa documental sobre práticas educativas que, neste trabalho, estamos chamando de *inovadoras*.

¹⁶ Para maiores informações, acessar: www.scielo.org.

¹⁷ Para saber mais, acesse: www.bvs-psi.org.br.

Através de artigos em jornais, revistas, filmes e documentários, visitas em campo e contato, direta ou indiretamente, com profissionais e pesquisadores da área, nos possibilitou elencar duas estratégias inovadoras em Educação que utilizaremos nesta pesquisa: a Escola da Ponte¹⁸ (em Portugal) e o Projeto Âncora¹⁹ (em Cotia, próximo à cidade de São Paulo). Além dessas práticas instituídas, abordaremos brevemente o conteúdo do documentário brasileiro **Quanto Sinto que Já Sei** (SAGRADO; PEREZ, 2014), pois nele há várias descrições de práticas igualmente inovadoras desenvolvidas no Brasil.

Portanto, desta pesquisa mista – composta de um rastreo quantitativo do verbete “educa” na obra de Foucault, aliado à pesquisa bibliográfica dos comentadores de Foucault e a Educação no Brasil, e a pesquisa documental sobre as práticas inovadoras levadas à cabo nos exemplos que trouxemos (Escola da Ponte, Projeto Âncora e *Quando Sinto que Já sei*) – cuja ambiência está sendo pensada segundo a estratégia *genealógica* criada por Friedrich Nietzsche (1998) e reformulada por Michel Foucault (2000a, 2014c), é que estará construída a presente pesquisa, cujo percurso, hipóteses e conclusões estarão descritas a seguir, nos capítulos subsequentes.

¹⁸ Para outras informações: <http://www.escoladaponte.pt/site/>.

¹⁹ Para mais detalhes: <http://www.projetoancora.org.br/index.php?lang=port>.

CAPÍTULO 1 – ATREVASSANDO A VIDA E OBRA DE MICHEL FOUCAULT

Introdução - Michel Foucault: um Pirotécnico Conceitual

De 1926, ano de nascimento de Michel Foucault até meados do século XXI, muita coisa se passou. Neste entremeio, vivemos a II Grande Guerra; assistimos aos horrores devastadores de uma bomba atômica lançada sobre duas cidades japonesas; a ascensão e queda dos ideais comunistas/socialistas e o fim da URSS; vimos surgir a teoria da relatividade; a chegada do homem à Lua. Vimos nascimentos, mortes; superações, desilusões e algumas conquistas.

Mas no período compreendido, entre 1926 aos dias de hoje, também recebemos como “bombas” os textos deste expoente francês que, mesmo após anos de estudos, livros e artigos publicados e traduzidos para incontáveis idiomas, cursos, palestras, conferências, entrevistas, sempre se autoneomeou: professor²⁰. Michel Foucault imprimiu, em seus cursos, aulas e palestras, as inquietações próprias do mundo contemporâneo, atravessado por todos esses acontecimentos e tantos outros que sequer mencionamos. Ainda assim, segundo suas palavras: “Não sou um escritor, nem um filósofo, também não uma grande figura da vida intelectual: sou um professor”. (FOUCAULT, 2004b, p. 294). No entanto, segundo as palavras de Marilena Chauí, o professor Foucault deixou marcas indeléveis. Segundo ela: (...) acho que a história das ideias do século 20 se divide em antes de Foucault e depois de Foucault. (CHAUÍ *apud* NATALI, 1984, p. 27).

Todavia Foucault construiu uma trajetória de vida, para além de seus livros e ideias, ela mesma controversa. Nascido na França no seio de uma família tradicional de médicos, Foucault interessa-se por filosofia e estudos sociais, frustrando aos desejos do pai, Paul-André Foucault, licenciando-se – apoiado pela mãe, Anna Malapert – em Filosofia e Psicologia, pela Sorbonne (MOTTA, 1999, p. 01–65).

²⁰ Nota-se, com essa passagem, uma aproximação definitiva e manifesta que Michel Foucault imprime em seu trabalho, estudos e mesmo prática profissional, motivo pelo qual as hipóteses deste trabalho, segundo nossa avaliação, são reforçadas, uma vez que ele traz a ênfase da prática docente para seu estilo de pesquisa e atuação acadêmica.

A entrada de Foucault no universo acadêmico marca para ele uma possibilidade fecunda de exercer sua curiosidade sobre as coisas, possibilitado pelas pesquisas e debates próprios do meio (MOTTA, 1999, p. 01–65); e para o universo acadêmico, em si, trata-se de uma revolução prestes a ser deflagrada: Foucault não aceita as “verdades” comumente proferidas pelos cânones do saber, e as interroga com um estilo próprio e manejo singular de conceitos e acontecimentos, como veremos. Desse modo, numa tentativa de promover um *diagnóstico do presente* e lançar algum tipo de compreensão aos acontecimentos que o atravessava, Foucault traçou alguns delineamentos em que buscava certa visibilidade, possibilitando, assim, alguma compreensão sobre os problemas que o tocavam.

Nesta arte foucaultiana de encontrar conceitos e deles extrair enunciados históricos, Foucault elabora, numa entrevista concedida em 1975 à Roger Paul-Droit, o da *pirotecnia* (ou a arte de *tatear conceitos*), que lhe auxilia na tentativa de pensar e acompanhar como algumas das linhas que compõem os sujeitos foram desenvolvidas e, indo mais além, como se deu alguns embates entre elas. Por *pirotecnia*, segundo ele, entende-se que:

(...) Um pirotécnico é, inicialmente, um geólogo. Ele olha as camadas do terreno, as dobras, as falhas. O que é fácil cavar? O que vai resistir? Observa de que maneira as fortalezas estão implementadas. Perscruta os relevos que podem ser utilizados para esconder-se ou lançar-se de assalto. Uma vez tudo isso delimitado, resta o experimental, o tatear. Enviam-se informes de reconhecimento, alocam-se vigias, mandam-se fazer relatórios. Define-se, em seguida, a tática que será empregada. Seria o ardil? O cerco? Seria a tocaia ou bem o ataque direto? O método, finalmente, nada mais é que a estratégia. (FOUCAULT, 2006b, p. 69).

A ideia de *pirotecnia* é, manifestadamente, uma das incontáveis tentativas que Michel Foucault empreende para evitar rotulações, enquadramentos e localizações de seu trabalho teórico e conceitual e evitar, segundo suas convicções, uma precisão aprisionante de seu trabalho, bem como de suas ideias e pensamentos. Assim, mesmo quando questionado diretamente sobre seus objetos de estudo, métodos de trabalho e qualquer coisa que o defina, Foucault responde, como vimos, que seria um *pirotécnico*. Seu trabalho e sua função como pesquisador seria a de fabricar alguma

coisa que serviria para promover cercos, guerras, destruições e batalhas (FOUCAULT, 2006b, p. 69)²¹. Em suas palavras:

Não escrevo um livro para que seja o último; escrevo um livro para que outros sejam possíveis — não necessariamente escritos por mim. (FOUCAULT; ROUANET; MERQUIOR, 1996, p. 25–26).

Mesmo que o entrevistador o encurrele – com definições como “*você pode ser considerado um historiador? Um filósofo?*” – Foucault insiste num redondo e lacunar: *não!*²²

No entanto, e inevitavelmente, toda *pirotecnia*, ainda que possa ser lembrada, rememorada, vê seu acontecimento chegar ao fim. Assim também foi Foucault-pirotécnico: em 1984, a comunidade científica mundial se compadece com a notícia de seu falecimento, devido às complicações resultantes da baixa resistência e imunidade – uma vez que ele era portador de AIDS – no hospital Pitié-Salpêtrière²³.

Mesmo 32 anos após sua morte, o legado de uma obra vasta, complexa e por vezes radical, ainda estremece os recantos mais conservadores aonde suas palavras chegam²⁴. Desde a publicação de seu primeiro livro, **Doença Mental e Psicologia** em

²¹ Ainda que esta entrevista date de 1975, Michel Foucault manteve-se coerente à sua permanência como não-identificado teoricamente, como é notável em uma fala mais recente (de 1978), quando ele afirma: “(...) Meu tema geral não é a sociedade, é o discurso verdadeiro/falso: quero dizer, é a formação correlativa de domínios, de objetos e de discursos verificáveis e falsificáveis que lhe são aferentes; não é necessariamente essa formação que me interessa, mas os efeitos de realidade que lhe estão ligados” (FOUCAULT, 2006c, p. 350). Nesta tentativa de auto definição, nota-se claramente uma intencionalidade de indeterminação do pensador claramente avesso às identificações e localizações.

²² Em 1984 Foucault afirma: “O que eu queria fazer era da ordem da filosofia: é possível refletir filosoficamente sobre a história dos saberes como material histórico, mais do que refletir sobre uma teoria ou uma filosofia da história [?]” (FOUCAULT, 2011b, p. 252).

²³ O hospital Pitié-Salpêtrière, último lugar em que o corpo de Foucault repousou antes de sua morte, foi: “(...) a mesma instituição que ele considerava repressiva e que estudou em livros sobre os métodos de vigilância e internação psiquiátrica, como **O Nascimento da Clínica** (1963) e **História da Loucura na Idade Clássica** (1964)”, (ALVES, 2014).

²⁴ Em 2012, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), devido ao caráter proeminente na qualidade das pesquisas surgidas ali, foi contemplada pelo Collège de France com os arquivos de áudio dos cursos ministrados por Michel Foucault naquela instituição, entre os anos de 1974 e 1984. A contrapartida ao recebimento destes materiais seria a criação de uma Cátedra em homenagem ao francês. No entanto, em junho de 2015 os pesquisadores da área receberam a notícia de que a cátedra Michel Foucault não seria acolhida naquela instituição por motivos ideológicos, uma vez que as ideias do autor: “(...) não esta[va]m em consonância com os princípios católicos”. (PALHARES, 2015). Marilena Chauí, filósofa vinculada à Universidade de São Paulo (USP-SP) escreveu uma carta

1954 (FOUCAULT, 1975), seus ditos e escritos inspiram estudantes, entusiastas e pesquisadores ao redor do globo ainda hoje, e sua forte influência se faz presente em congressos, eventos acadêmicos e em periódicos especializados; além disso, encontramos referências a ele em filmes²⁵, documentários^{26, 27} e programas de televisão²⁸. De forma lírica, Julio Groppa Aquino define a trajetória acadêmica e pessoal de Foucault:

(...) [ele] teria trazido uma espécie de porção noturna ou, se se quiser, de desordem ontológica para o regaço dos saberes estabelecidos, ao dimensioná-los como efeitos de práticas nada além de instáveis, casuísticas e, no limite, prescindíveis. (AQUINO, 2014, p. 87).

Avesso às rotulações e enquadramentos, os textos, livros e materiais de pesquisas que levam a assinatura de Michel Foucault provocaram (e ainda provocam) verdadeiros abalos por onde quer que passem. E não seria diferente no campo da Educação^{29,30,31,32}. Tais abalos e tormentas são marcados, em sua maioria, por uma grande quantidade de pesquisas, dados históricos e revisões de literaturas sobre os assuntos que o tocavam como problema (marcas, aliás, que o definem como pesquisador). No entanto, segundo palavras do próprio autor: “Meus livros não são tratados de filosofia nem estudos históricos; no máximo fragmentos filosóficos em canteiros históricos” (FOUCAULT, 2006c, p. 336).

Situando essas marcas das pesquisas foucaultianas no campo da Educação, encontramos em Silvio Gallo uma síntese que os enunciados e discursos deste autor

defendendo a criação da Cátedra. Cf. (“Em Carta, Marilena Chauí defende Cátedra Michel Foucault na PUC-SP”, 2015).

²⁵ Cf. (ALLIO, 1976).

²⁶ Cf. (CAILLAT, 2014).

²⁷ Cf. (CALDERON, 2003).

²⁸ Cf. (VASCONCELOS, 2012).

²⁹ Cf. (GALLO, 2014).

³⁰ Cf. (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014).

³¹ Cf. (AQUINO, 2014).

³² Cf. (CARVALHO, 2014).

traz para a Educação, em sua dimensão teórica e prática. Na Educação, segundo Gallo:

(...) grassam duas ervas daninhas, que atrapalham o pensamento e mesmo o impedem: a primeira espécie é a das certezas prontas dos dogmatismos de toda ordem, que creem numa verdade revelada, seja por um deus, pela natureza, ou pela história, como no caso das visões religiosas, dos positivismo, de certos marxismos. A segunda espécie é a das certezas prontas das “novidades” que são anunciadas a cada ano, e que propõem uma “nova visão”, uma nova verdade que substituirá aquela dos dogmatismos, tornando-se ela mesma um novo dogmatismo. Penso que a produção filosófica de Foucault, quando deslocada para se pensar a Educação, pode agir como um veneno contra essas ervas daninhas, tornando o pensamento de novo possível. Exatamente porque ele nos mostra que a Filosofia é uma forma de interrogarmos nossa relação com a verdade, de questionarmos o que identificamos como verdadeiro e qual a razão que nos leva a isso. Uma atitude, portanto, completamente avessa a qualquer tipo de “certeza pronta” (GALLO, 2006, p. 253–254).

Sendo exatamente essa interface entre Foucault e Educação que interessa para esta pesquisa, traçaremos um paralelo entre os livros do francês com algumas conduções que a Educação carrega consigo no momento de ativar as práticas e discursos.

Tentaremos, ainda, entrecruzar alguns problemas que as análises sobre a atualidade trazem em seu bojo com alguns enunciados impulsionados pela velocidade do momento presente. No entanto, tentaremos continuar com a prudência das incertezas que a atualidade e vastidão do tema nos imprime, inevitavelmente.

Iniciaremos com as articulação entre Educação e disciplina. Como é sabido, a descrição dos *mecanismos disciplinares*, é especialmente encontrada na terceira parte de **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987) intitulado, convenientemente, de “disciplina”.

Os mecanismos disciplinares remontam à *direção* e à *confissão*. Assim, tais mecanismos – nascidos, com efeito, no coração das religiões monoteístas, como o cristianismo – viram-se misturados na escola de modo que todos os aspectos relacionados com a intimidade dos alunos fossem seguidos, nomeados e divididos até às ramificações mais delicadas. Como afirma Jorge Ramos do Ó:

Neste tipo de organização [...] há uma mecânica de governo que faz com que a criança, e o adolescente, trabalhem a memória, o entendimento, a vontade e o desejo numa mesma sequência lógica. (Ó, 2009, p. 111).

De fato, tais mecanismos disciplinares descrevem o espírito e corpo como realidades plásticas e moldáveis, sendo pensadas como uma página em branco onde a instituição escolar poderá inscrever livremente tudo, mas principalmente o “moldagem” de gestos, comportamentos e racionalidade. Com isso, as regras da *arte do governo* e já aproximando nosso tema com conceitos foucaultianos foram impondo-se sem resistências na escola em seu desenvolvimento moderno, visíveis ainda hoje na maioria dos estabelecimentos de ensino.

Nesses locais, a palavra-chave não será tanto *aprendizagem*, mas *exame* em que todo público-alvo permanece vinculado e a ele atrelado. Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que ativa os mecanismos de constituição do saber numa relação específica de poder. Desde cedo, a implantação do sistema das notas, além de garantir a passagem desigual dos conhecimentos: “(...) força à comparação perpétua de cada aluno com todos os outros da *classe*.” (Ó, 2009, p. 111).

Submersa nessa atmosfera em ascensão, a plataforma sobre a qual se ergueu o programa escolar ostentava um lema muito claro: disciplina e treinamento intensivo. Assim se explicitou a função básica da instituição escolar então em seus primórdios: “(...) humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e [...] iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão.” (SIBILA, 2012, p. 18).

Converter comportamentos infantilizados ou “selvagens” em atitudes socialmente aceitáveis aos padrões fixados em cada época torna-se a pedra fundamental das práticas educativas desde o início. Não à toa, como vemos, que a modernidade difundiu esses ideais a tudo e a todos, instaurando um novo hábito: desde muito pequenos, as crianças (especialmente as da burguesia) eram enviadas diariamente às escolas para serem devidamente instruídas, moldadas, disciplinadas e, numa palavra, produzidas.

Essa obrigatoriedade e insistência cíclica (típica do universo escolar): “(...) não [tinha] ainda a intenção de aprenderem algo”, como encontramos expresso nas palavras de um dos mais importantes filósofos iluministas, Imanuel Kant, mas: “(...) a de habituá-los a permanecerem tranquilos e a cumprirem pontualmente o que lhe foi [fosse] ordenado”. (KANT *apud* SIBILA, 2012, p. 20).

Por isso, para o cidadão moderno em ascensão e em processos de autoconstrução, não ter sido moldado ou instruído pelas mãos do paradigma escolar (a fim de dominar certas habilidades) implicaria um grande problema, sem dúvida; porém, muito pior que qualquer imperícia – mais grave até que a ignorância – seria o fato de não ter incorporado nos movimentos corpóreos e na própria racionalidade emergente, a disciplina: a docilização do corpo, bem como dos movimentos e atitudes é o alvo principal a ser alcançado pelas práticas educativas e deverá ocorrer plenamente, não possibilitando erros ou equívocos em seu curso.

Em caso de “falha” pelo educando, isso o levaria a se equiparar a um selvagem ou a um bárbaro e, uma vez consumado a barbárie nesse sujeito (especialmente se esta for uma criança em formação), provavelmente essa “falha” já não poderia ser remediada: transformado num adulto indisciplinado, esse homem estaria arruinado, sem possibilidades de emenda para os fins buscados pela civilização e racionalização modernas, conforme crença muito difundida.

Diante disso, nossa tentativa de compreensão do sujeito contemporâneo seria atravessada, entre outras coisas, pelas linhas da Educação, da escolarização, de estratégias de ensino e aprendizagem (em grande parte, institucionalizada) – que destacamos brevemente nas ideias anteriores. Tentaremos, assim, acompanhar como essas linhas podem ser iluminadas segundo alguns conceitos criados, elaborados e desenvolvidos pelo teórico francês Michel Foucault. Nossa preocupação será, primordialmente, compreender como o estudo da constituição do sujeito contemporâneo e sua interface com a Educação tornam-se eixos de trabalho promissores quando relacionados aos conceitos de *genealogia do poder* e *dispositivo* na obra de Foucault. Para isso, nos cabe acompanhar parte do desenvolvimento teórico foucaultiano para delinear tais linhas e relacioná-las, na medida das possibilidades, com nosso trabalho em curso.

Recorrendo à vasta obra do filósofo, nos deparamos com o grande conjunto de *ditos* e *escritos* produzidos intensamente entre 1954 (ano em que publica seu primeiro livro intitulado: *Doença Mental e Psicologia*) a 1988 (quatro anos após seu falecimento – ano de publicação dos últimos textos e entrevistas do autor).

Diante dessa vastidão, notamos uma preocupação de pesquisa e metodologia insistente pelo autor na investigação de temas correlatos entre si, e que nos auxiliarão, trazendo fôlego e ferramentas de análise, para a pesquisa em curso. Destaca-se, como é comum entre seus estudiosos (DREYFUS; RABINOW, 2010; FONSECA, 2011) temas relacionados com o *sujeito*, o *saber*, as *práticas discursivas*, o *poder* (e sua complexa teia imersa cotidianamente nas relações sociais e interpessoais), a *ética*, entre outros. Entretanto, numa leitura apressada, pode-se facilmente cair na errônea interpretação de que Foucault seria um teórico preocupado quase que exclusivamente com o *poder* e alguns campos de força quando em contato com outras áreas ou domínios, a saber, sobre a inscrição jurídica no sujeito de direito; as penalidades punitivas frente aos transgressores da ordem social e algumas instituições modernas de sequestro (dentre elas os hospitais e as escolas).

No entanto, nos estudos foucaultianos é possível localizar um percurso segundo algumas premissas: são os movimentos *arqueológicos* e *genealógicos* que ele cria para tentar compreender suas escolhas de temas e conceitos³³. Assim, o pensador inicia gradual, porém sistematicamente, uma torção nas formas vigentes em se lidar com a História universal e, especificamente, como essa História conjuga certas influências para a constituição do sujeito do presente. Ele introduz conceitos que, em princípio, não entrariam como constituidores da sociedade, dos sujeitos e das subjetividades. Nesse ponto, Foucault alinha-se manifestamente à Friedrich Nietzsche, e afirma:

As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. [...] [por isso] é preciso

³³ Ainda que de suma importância, abordaremos melhor a questão da subdivisão da obra foucaultiana em *eixos*, *domínios* ou *fases* no capítulo dois deste trabalho. Optamos por protelar essa explicação (e consequente apresentação) pois acreditamos que naquele capítulo, haverá condições de, não somente apresentar ao leitor nossa visão sobre essa divisão, como ainda realocar algumas questões desta pesquisa no momento específico em que operaremos a obra foucaultiana separada pelos percursos metodológicos em que ele a efetua.

compreender esse acaso não como simples sorteio, mas como o risco sempre renovado da vontade de potência que, a todo surgimento do acaso, opõe, para controlá-lo, um acaso ainda maior. (FOUCAULT, 2000a, p. 273).

Para ele, o que um sujeito é, o que um sujeito *torna-se* a partir de escolhas e afirmações, seria o produto dessas influências históricas que, usando uma metáfora, “banhariam” esses mesmos sujeitos, produzindo corpos, subjetividades, sujeitos, formas de se relacionar em sociedade, entre outros. Diante disso, a intenção manifesta do pensador francês sempre foi compreender como o sujeito do presente pode ser constituído³⁴.

Seus estudos o foram conduzindo ao que ele chama de uma “história do sujeito”, ou, antes, o que ele chama de “modos de subjetivação”³⁵. Esse percurso construído pelo autor leva-nos a compreender que, ao contrário do que se pensa, não era o *poder*, mas sim a *constituição do sujeito contemporâneo* e as relações entre sujeito e poder que convocavam Foucault à pesquisa. Antes do poder há um sujeito imerso nas relações e que, segundo ele, seria atravessado por linhas de poder, saber e ética, que se embaralhavam na medida em que o sujeito constitui-se a si mesmo.

Confirmando o que dissemos até aqui, e debruçando-se especificamente sobre um ensaio foucaultiano intitulado: “O Sujeito e o Poder: Porque Estudar o Poder: a Questão do Sujeito”³⁶, o autor delineia, logo de saída, quais eram os seus temas privilegiados de pesquisa. Nas palavras do próprio autor, seu objetivo foi o de “(...) criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2010c, p. 273).

Desse modo, desviamo-nos de uma análise demasiado apressada e, por isso, superficial – que afirma que o intelectual francês estuda essencialmente a formação dos Estados ou a utilização jurídica dos mecanismos de poder pelos mesmos Estados

³⁴ Cf. (DREYFUS; RABINOW, 2010); Cf. (FONSECA, 2011); Cf. (FOUCAULT, 2004b); Cf. (FOUCAULT, 2010c).

³⁵ Os temas de estudo e trabalho intelectual percorrido por Michel Foucault ao longo de sua vida levaram-no a ocupar a cátedra no *Collège de France*, de 1971 a 1984 (ano de sua morte) intitulada: “História dos Sistemas de Pensamento”.

³⁶ A referência a este texto estará sendo utilizada, aqui, de acordo com a publicação em português disponível em: DREYFUSS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do Estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1982], p. 273-283.

configurando-se assim uma analítica que se pretende desenvolver sobre o tema do poder enquanto uma dominação – podemos afirmar que o fio que conduz as análises foucaultianas encontradas em suas obras é a tentativa de “(...) produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano dentro da nossa cultura”. (FOUCAULT, 2010 *apud* FONSECA, 2011, p. 25).

De igual modo, esse fio que conduz seus trabalhos transforma-se à medida que privilegia diferentes maneiras de abordar o mesmo problema. Entretanto nos três eixos, o tema da constituição dos sujeitos ainda é central, ainda que abordada sob perspectivas peculiares, conforme o curso.

Seguindo as pistas deixadas pelos célebres comentadores (alguns destes, inclusive, são ex-alunos de Foucault no *Collège de France*), temos, em Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (2010), a ideia de que, seja pensando na *objetivação do sujeito como sujeito falante, produtivo e vivente* – realizada por modos de investigação que procuravam obter um estatuto de ciência; seja estudando a *objetivação do sujeito enquanto dividido no interior de si próprio e perante outros* – realizado pelo que chamará de “práticas discordantes” (FONSECA, 2011) que fazem do sujeito um objeto passível de ser dividido, por exemplo, em louco e são, sadio e doente, criminoso e não-criminoso; ou ainda no último eixo, *ética de si* a investigação sobre as formas pelas quais “(...) um ser humano é transformado em sujeito, considerado educado para ser **capaz de se reconhecer sujeito de algo**, como sujeito de uma sexualidade [...]” (FONSECA, 2011, p. 25 – grifos nosso) – Foucault vai gradualmente esclarecendo (para si, bem como para seus leitores) seu interesse pela constituição dos sujeitos.

Com isso concluímos finalmente que o que Foucault pretendeu estudar são as formas de constituição do sujeito moderno, investido por forças de diversas naturezas históricas e sociais, que se entrecruzam de tal forma que possibilitam certa constituição e emergência de um tipo específico de sujeito, condicionado pelas escolhas, decisões, afirmações, saberes vigentes, possibilidades e rupturas de forças que os levam a se construir de determinada forma.

Escavando essas pistas extraídas do filósofo francês – e que cabem bem como delineamento do caminho que estamos propondo a seguir neste trabalho – é possível retirar do memorial que esse autor preparou no ano de 1970 para ingressar

como professor no *Collège de France* alguns apontamentos enriquecedores. Vejamos.

Numa tentativa de apresentar resumidamente seus trabalhos anteriores ao conselho daquela instituição, Foucault propõe o tema de pesquisa de que pretendia ocupar-se (caso aprovado) na cátedra de “História Dos Sistemas De Pensamento”. O tema por ele proposto nessa ocasião, o “saber da hereditariedade”³⁷, é curiosamente abandonado poucos meses depois: já em 1971 Foucault desvia seu interesse para outro objeto de pesquisa: a prisão. Esse abandono marca um desvio interessante em sua obra, como veremos.

Sua dedicação a esse novo tema coincide com um momento em que a dimensão política de seu pensamento está mudando, chegando inclusive a engajar-se ativamente em lutas sociais, a exemplo daquela encetada pelo Grupo de Informações sobre as Prisões (GIP), criado por ele mesmo em 8 de fevereiro de 1971. Nas palavras de Sylvio Gadelha:

Foucault irá mostrar que a delinquência é fabricada pelas prisões, que nelas funciona uma surpreendente “gestão dos ilegalismos” e que, uma vez que se tenha passado por elas, era praticamente impossível para lá não retornar. (GADELHA, 2013, p. 31–32).

Com essa mudança nos problemas que ocupam a ordem de interesse de Foucault, é notável que seus cursos ministrados naquela instituição se encaminham na direção de questões de justiça e de direito penal, assim como na perspectiva, mais sutil, de uma história das relações entre psiquiatria e justiça penal como novos saberes que a complementam.

³⁷ Diz-nos Foucault, em **A Ordem do Discurso**: “(...) se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em outra escala, se levantarmos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se.” (FOUCAULT, 1996a, p. 14).

Para continuar no estudo das relações entre prisão e psiquiatria/justiça penal, Foucault lança, em 1975, **Vigiar e Punir**, que, conforme o próprio autor objetivava:

[...] tentar estudar a metamorfose dos sistemas punitivos a partir de uma tecnologia política do corpo onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto. De maneira que pela análise da suavidade penal como técnica de poder, poderíamos compreender ao mesmo tempo como o homem, a alma, o indivíduo normal ou anormal vieram fazer a dublagem do crime como objetos da intervenção penal; e de que maneira um modo específico de sujeito pôde dar origem ao homem como objeto de saber para um discurso com status “científico”. (FOUCAULT, 1987, p. 24).

Deste percurso, o que nos interessa destacar é que, ao examinar o desenvolvimento do direito penal, assim como dos sistemas punitivos a partir de meados do século XVIII, Foucault se dá conta de que se os antigos suplícios foram gradativamente dando lugar a outras formas de punição, menos ruidosas, menos visíveis, e nas quais o sofrimento físico e a dor tendiam a ser atenuados, a justiça penal, por seu turno, assumiu outras feições e novos modos de funcionamento, esquivando-se gradativamente da parte da violência que envolvia efetivamente seu exercício. Diante desse novo cenário, já não fazia mais sentido tirar a vida de um corpo condenado como ocorria outrora³⁸.

Neste tipo de punição, ocorrida num teatro em que a crueldade explicitada pelo ato de punir era amplificada pelo espetáculo bizarro que encenava a punição em praça pública, quanto mais sofrimento atenuado no corpo punido, maior seria o poder de punir e, portanto analogicamente, o poder do soberano.

Ao contrário – como destaca Foucault – o corpo do condenado, neste novo cenário da punição, seria utilizado como instrumento e/ou intermediário de novas modalidades de punição, as quais passavam pelo enclausuramento, pelo trabalho forçado, pela privação de liberdade, e por uma série de outras interdições.

Por outro lado, em meio a uma série de escândalos que abalavam a justiça tradicional, sobreviveram novos projetos de reformas, uma nova teoria da lei e do crime – que envolvia, por seu turno, uma nova justificação, moral ou política, do direito

³⁸ Cf. (FOUCAULT, 1987, p. 30–56).

de punir –, bem como novos códigos penais, os quais funcionaram de modo a propiciar que a justiça penal se desinvestisse, aos olhos do público, do desconforto (vergonha, culpa) de fazer valer a execução da pena, infligindo sofrimento aos condenados. Como lemos em Foucault:

A execução pública é vista então como uma fornalha em que se acende a violência. A punição vai se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. Por essa razão, a justiça não mais assume publicamente a parte de violência que está ligada a seu exercício. O fato de ela matar ou ferir já não é mais a glorificação de sua força, mas um elemento intrínseco a ela que ela é obrigada a tolerar e muito lhe custa ter que impor. (FOUCAULT, 1987, p. 13).

Essa gradativa mudança nos mecanismos de punição, nas palavras de Gadelha, tornou-se possível graças a:

(...) todo um mecanismo burocrático-administrativo que passou a se encarregar desta tarefa [de punir], mas não sem que se orientasse por um novo princípio emanado pela justiça moderna, qual seja, **de que o fundamental já não era tanto punir, senão corrigir, reeducar e/ou curar o criminoso**. (GADELHA, 2013, p. 33 – grifos nosso).

Há, nesse movimento, uma importante mudança de perspectiva e, especialmente, de atuação: essa correção, reeducação e/ou cura de que nos fala o autor, já não devia ter por objeto o corpo do condenado, e sim sua alma. Segundo ainda Gadelha:

Perfila-se [...] uma nova e ampla economia de poder, cujo acesso nos será dado pelo exame dessa nova economia da punição. Em linhas gerais, para além das modificações históricas [...] relativas àquilo que era tolerado de fato e àquilo que era permitido de direito pela Lei, o que devemos reter dessa economia da punição é o fato de ela ter promovido uma série de “substituições de objeto”: **em vez de se julgar o crime, propriamente dito, passou-se a julgar as paixões que o motivavam** [...]; além disso, para efeito desse julgamento, o discurso puramente jurídico – que até então era visto como competente para dar cabo dessa tarefa – viu-se substituído por

outro, médico-psiquiátrico, que ganhava prestígio e foi secundado, com o passar do tempo, por discursos psicopedagógicos e assistenciais. (GADELHA, 2013, p. 33–34 – grifos nosso).

Diante do exposto, o que **Vigiar e Punir** nos aponta é que essa tecnologia política do corpo não se circunscreve apenas ao âmbito do poder judiciário e aos limites das instituições de correção. Ao contrário: ela se estende para aquém e para além deles, agindo de forma difusa, em rede, e por intermédio de diferentes mecanismos estratégicos, perfazendo uma espécie de diagrama, de dispositivo que cobre todo o tecido social. Como salienta Gadelha:

(...) da família à escola, desta ao quartel, dos hospitais aos reformatórios de “menores”, das fábricas aos manicômios, mas também dos saberes das disciplinas clínicas às práticas de aplicação do Direito, dos saberes da epidemiologia aos procedimentos que orientam a administração pública, dos saberes das ciências humanas às práticas que se incumbem da educação e da formação para o trabalho, tudo isso é trespassado ao mesmo tempo pelo que Foucault chamou de *dispositivo disciplinar*. Por fim, sociedades em que o exercício da dominação já não podia ser pensado em termos homogêneos, macrossociais, e como se dando apenas referido ao Estado, entendido como instância transcendente ao corpo social, senão mediante a ação de múltiplos micropoderes (do policial, do padre, do professor, do médico-psiquiatra, do supervisor, etc.), os quais investem uns sobre os outros, apoiam-se uns nos outros, estendem-se uns aos outros, perfazendo, portanto, uma *microfísica do poder*. (GADELHA, 2013, p. 36–37).

Assim em **Vigiar e Punir**, Foucault debruça-se sobre a problemática das punições, das tecnologias punitivas e analisa como se forma o poder e como a *microfísica do poder* é antes uma constelação, uma arborescência e uma disseminação em pequenas práticas, do que propriamente uma imposição de um Estado soberano, totalitário, homogêneo. Além disso, dessa *microfísica do poder*, há todo um investimento político do corpo (como vimos brevemente) e toda uma teia econômica que investe transversalmente a ele, produzindo subjetividades dóceis e úteis.

Precisando mais o conceito de *poder* – um dos mais importantes na obra de Foucault – podemos afirmar que seria um conjunto de mecanismos e procedimentos que têm por função a manutenção dele mesmo, pois os mecanismos de poder não são uma coisa à parte: são intrínsecos às relações, sustentam e fabricam-nas. Nesse

sentido, o *poder* será encarado por Foucault não como uma propriedade que estaria, mesmo que provisoriamente, sob posse de alguém, seja numa instância individual; seja institucional ou coletiva – o Estado, por exemplo, mas como uma estratégia, um exercício coletivo, um conjunto de práticas que se exercem cotidianamente nas relações e trocas sociais. Dessa maneira, a estratégia do “manejo” com poder produzirá “(...) disposições, manobras, táticas, técnicas, funcionamentos” (FOUCAULT *apud* DELEUZE, 1988, p. 35), em que o poder exerce-se. Conforme Foucault esclarece na entrevista concedida em sua visita ao Japão, em 1978:

Em geral, a teoria do poder falar [...] em termos de direito, e formula a questão de sua legitimidade, de seu limite e de sua origem. Minha pesquisa incide sobre as técnicas do poder, sobre a tecnologia do poder. Ela consiste em estudar como o poder domina e se faz obedecer. (FOUCAULT, 2006d, p. 267).

Segundo essa perspectiva foucaultiana, o *poder* não é, ao contrário do que se pensava “(...) privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas” (FOUCAULT *apud* DELEUZE, 1988, p. 35). Dessa analítica dos mecanismos de poder pode-se, segundo Foucault, decorrer uma análise, uma problemática da sociedade, uma vez que, segundo seus apontamentos, é ela quem o assegura nas práticas cotidianas diariamente. Nas palavras de Foucault:

(...) É necessário lembrar que o poder não é um conjunto de mecanismos de negação, de recusa, de exclusão. Mas, efetivamente, ele produz. Possivelmente, produz até os próprios indivíduos. A individualidade, a identidade individual são produtos do poder. É por isso que desconfio dele, e que me esforço por desfazer essas armadilhas. (FOUCAULT *apud* DROIT, 2006, p. 84).

Assim como o poder não é uma dominação maciça (FOUCAULT, 1987) – nem se localiza em um ponto ou agente específico, regionalizado, mas estende-se capilarmente por variados espaços da rede social – a *tecnologia disciplinar* do aparelho penal não se concentra na instituição prisional, mas se dissipa por todos os espaços sociais, de modo que essa:

(...) dispersão “político-carcerária” ganha formas concretas, por ações dos indivíduos, em exercícios cotidianos que, mesmo ínfimos, são sempre normalizadores e atingem as multiplicidades. (RESENDE, 2011, p. 77).

Considera-se, assim, a migração dos dispositivos penais para todo o corpo social, provocando a difusão do instrumental técnico da instituição prisão na massa global da população, de modo a delinear a formação de uma rede, cujas ligações agrupam *dispositivos disciplinares* que produzem determinados efeitos sobre a vida dos indivíduos, como uma espécie de mecanismo de base voltado para a gestão da conduta das multiplicidades. Segundo Haroldo de Resende, essa estratégia de manipulação dos micropoderes encontrados nos *dispositivos disciplinares* conduziriam a uma novidade permanente dos efeitos do poder formando – pistas, aliás, que encontramos na própria obra de Michel Foucault – um *continuum carcerário*. Como lemos em Resende:

O *continuum carcerário* estabelece a homogeneização do encarceramento, numa espécie de continuidade disciplinar que se prolonga por todos os espaços sociais e instaura o que se pode chamar “sociedade carcerária”. Essa “sociedade carcerária” tem na instituição prisão o seu ponto de catalisação e concentração, seu monumento máximo, embora não o único. Há um apagamento das fronteiras entre os castigos judiciais, a prisão, especificamente, e as instituições disciplinares em geral, o que caracteriza o arquipélago carcerário que se constitui com sutileza, de forma graduada, utilizando-se de instituições compactas, fortes, mas, ao mesmo tempo, de procedimentos leves, parcelados, que, difusamente penetram o corpo social. (RESENDE, 2011, p. 79).

Nessa perspectiva a prisão, instituição modelar do estabelecimento desse *continuum carcerário* do qual nos fala o autor, funcionou como uma estufa aquecida que possibilitou o desenvolvimento das técnicas de punir típicas das instituições disciplinares. Uma vez que o *dispositivo disciplinar* desenvolveu-se com vigor, difundiu-se em larga escala, ocasionando sua difusão irrestrita nas instituições sociais. Como lemos em Foucault:

As fronteiras que já eram pouco claras na era clássica entre o encarceramento, os castigos judiciais e as instituições de disciplina, tendem a desaparecer para constituir um grande *continuum carcerário* que difunde as técnicas penitenciárias até as disciplinas mais inocentes, transmitem as normas disciplinares até a essência do sistema penal, e fazem pesar sobre a menor ilegalidade, sobre a mínima irregularidade, desvio ou anomalia, a ameaça da delinquência. Uma rede carcerária sutil, graduada, com instituições compactas, mas também com procedimentos parcelados e difusos, encarregou-se do que cabia ao encarceramento arbitrário, maciço, mal integrado da era clássica. (FOUCAULT, 1987, p. 246).

Com isso, as instituições disciplinares são similares à prisão³⁹ que as geraram; justamente por isso, se isenta de ser o que é e de fazer o que faz na mesma proporção em que também livra as outras de não serem prisão, por não se caracterizarem como um único bloco penal disciplinar, como aquela. Até mesmo porque, nas palavras de Foucault, disciplina:

(...) não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1987, p. 177).

Assim, temos a prisão “(...) somente [como] o suplemento da intensidade de um mecanismo que funciona discretamente mas continuamente.” (RESENDE, 2011, p. 80). Em certo sentido, essa noção de *sociedade carcerária*, expressa nas palavras de Haroldo Resende (2011) estaria interligada por linhas de vigilância, controle e

³⁹ Para ilustrar esse fato, destacamos a matéria jornalística veiculada pelo site G1 (globo.com), em que Victor Maristane, 23 anos, estudante da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi um dos vencedores da competição *A Story to Tell* (edição 2014), organizado pela *World Merit*, em que se pedia para jovens de todo o mundo contarem uma história com base em um problema social. Victor criou um “jogo” que mostra nada menos que uma série de fotos que aproximava as instalações prisionais com as escolas atuais. Como se lê no artigo, assinado por Mariana Barbosa: **“Na plataforma [...] Victor mostra closes de fotos tiradas em escolas ou prisões de todo o mundo, encontradas na internet. São grades, cadeiras de estudo, celulares, crianças, muros. O jogador é desafiado a adivinhar se a imagem pertence a uma escola ou a uma prisão.** Surpreendentemente, o erro é mais frequente do que se espera. Só ao marcar sua opinião, o jogador vê o restante da foto e o local em que foi tirada. *‘Escolas e prisões em vários países estão enfrentando grandes desafios em equipar efetivamente seus estudantes ou detentos para a vida no século 21. Por quê? E o que podemos fazer a respeito? Como podemos fazer prisões se parecerem mais com escolas, e escolas se parecerem menos com prisões?’*” (BARBOSA, 2015 – grifos em negrito nosso), questiona Victor. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/07/aluno-da-ufpe-vence-mundial-com-jogo-que-compara-escolas-e-prisoas.html>. Para acessar o jogo desenvolvido por Victor, acesse: <http://worldmerit.org/opportunities/opportunity-collaboration/submissions/victor-maristane,-brazil.aspx>.

correção, que parece ser o prenúncio da sociedade de seguridade (FOUCAULT, 2008a). Essa reconfiguração estaria ancorada numa nova racionalidade de manuseio do poder e que possibilita pensar a sociedade moderna como objetos de estratégias de poderes que atuam sobre a vida dos indivíduos constituídos em populações. (FOUCAULT, 1988, 2008a; RESENDE, 2011).

Neste novo registro, que Foucault nomeia como *biopolítica*, a norma disciplinar que outrora incidira sobre o corpo individual vai se cruzar com o controle da população, estabelecendo uma nova economia de poder, da qual o sistema carcerário seria um mecanismo de base, naquilo que diz respeito à incidência da disciplina sobre o corpo do indivíduo, perfazendo a anátomo-política. A norma, nessa reconfiguração de poder, vai do corpo (orgânico) à espécie (biológico) e tem o papel de definir aquilo que se enquadra num padrão geral de referência para a gestão da população, regularizando-a. Diante desse cenário, o processo de individualização é incrementado por um segundo processo em que cada indivíduo isolado seria:

(...) negado como indivíduo e reduzido a ser o exemplo ínfimo de um conjunto muito mais amplo e que, por ser homogêneo, pode ser mais facilmente manipulado, submisso, assujeitado, governado. (REVEL, 2006, p. 06 *apud* RESENDE, 2011, p. 81).

Tal reconfiguração pode ser entendida como a mudança de foco do detalhe individual, do adestramento, do treinamento e da repetição, para uma forma de governo cujo alvo se amplia: do corpo passamos à população. Sobre isso, Flávia Cristina Silveira Lemos, Hélio Rebello Cardoso Junior e Marcos César Alvarez, definem:

Se o governo das condutas aparece como preocupação em gerir a minúcia nas técnicas disciplinares; na biopolítica, governar era dirigir as condutas da população de modo geral. Vale ressaltar que tanto a disciplina quanto a biopolítica são formas de gestão da multiplicidade e não práticas de massificação (Foucault, 1988, 1999). Não há para Foucault um sujeito individual ou coletivo enquanto essência que seria impedido de se manifestar por uma espécie de poder como repressão de uma identidade original violada e degradada. (LE MOS; CARDOSO JR.; ALVAREZ, 2014, p. 103).

Portanto, como expusemos até aqui, a sociedade carcerária nos oferece linhas para a compreensão da Educação como estratégia de produção do sujeito moderno (alvo de práticas de docilizações) uma vez que sua prática ocorre no interior de uma instituição claramente *disciplinar*. Crianças e jovens devem ser imediatamente geridos, educados e disciplinados, por meio de coações que ocorrem nas instituições de ensino, a fim de evitar que estes passem de educandos a criminosos, e adentrem ainda mais no sistema punitivo construído, cuja porta de entrada é a escola, mas que dependendo do trajeto, podem facilmente passar para níveis menos sutis, e mais incisivos⁴⁰. Diz-nos Foucault:

(...) me parece que todas essas coações que atingem o homem desde a creche e a escola o conduzem ao asilo de velhos passando pela caserna sempre a ameaçá-lo – “Ou bem você vai para usina, ou bem você encalha na prisão ou no asilo de alienados!” –, à prisão ou ao hospital psiquiátrico, todas essas coações estão referidas ao mesmo sistema de poder. (FOUCAULT, 2006e, p. 67).

Notamos que da *disciplina* (manejada de forma preferencial nas escolas, nos hospitais, nas prisões) temos a emergência de uma nova tecnologia: a *biopolítica*, cuja disseminação e administração ocorrerá em escala planetária e abrangente, sustentada segundo uma visão biologizante da vida e, nesse sentido, tomada como universal e compartilhada por todos.

Cabe-nos frisar que *disciplina* e *biopolítica* são duas tecnologias do biopoder, uma vez que são exercícios de poder que se exerce sobre a vida. No entanto, a primeira (disciplina) atua sobre o corpo individual, numa configuração do tipo anátomo-política do corpo (FOUCAULT, 1987), individualizando-o e homogeneizando-o; enquanto a segunda (biopolítica) atua de forma ampliada, agindo sobre a população tomada como *espécie*, interferindo nos fenômenos vitais

⁴⁰ Sobre isso, Foucault escreve: “O sistema penitenciário, quer dizer, o sistema que consiste em internar pessoas, sob uma fiscalização especial, em estabelecimentos fechados, até que elas se emendem – isso é ao menos o que se supõe –, fracassou totalmente. Esse sistema faz parte de um sistema mais vasto e mais complexo que é [...] o sistema punitivo: as crianças são punidas, os alunos são punidos, os operários são punidos, os soldados são punidos. Enfim, se é punido durante toda a vida”. (FOUCAULT, 2006e, p. 65).

atravessam a população, como fecundidade, longevidade, mortalidade, entre outros (FOUCAULT, 2008b).

Diante disso, uma nova administração faz-se necessário para ocupar o vácuo deixado pelos dispositivos disciplinares: vemos emergir a *governamentalidade*, distribuída igualmente em todos os territórios, agindo numa dada população.

Segundo Foucault, podemos caracterizar *governamentalidade* como um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma específica e complexa de poder, cujo alvo, como dissemos, recai-se sobre o governo das populações – num entrecruzamento com a espécie. *Governamentalidade* e *biopolítica* seriam, nesse sentido, estratégias que compõem o que Foucault chama de “*arte de governar*”. Por este termo Foucault define aquilo que o preocupa quando este se dedica a estudar a “(...) racionalização da prática governamental no exercício da soberania política” (FOUCAULT, 2008a, p. 4). Como nos esclarece Anderson Luiz Barbosa Martins:

Foucault fala da constituição de uma arte de governo, não no sentido restrito e atual de instância suprema de decisões executivas e administrativas em um sistema estatal, mas no sentido amplo de mecanismos e procedimentos destinados a dirigir e conduzir os homens. Governar pode se traduzir pelas seguintes questões de ordem moral: Como impor um regime a um doente? Como se conduzir adequadamente com os outros e consigo mesmo? Como se moderar, como conter sua natureza? Como se educar e trabalhar na construção de sua subjetividade? Como cuidar de si? Etc. Através dessas questões, há algo que aparece nitidamente: não é o Estado, o território ou a estrutura política que se governa, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Enfim, os homens é que são governados. (MARTINS, 2012, p. 55).

Diante desse novo e atual cenário, destacamos – com o desenvolvimento de uma nova racionalização capitalista, mais voltada ao mercado financeiro do que à antiga relação de trabalho alienante e a tensão entre patrão e empregados – uma ampliação do *governo* por meio de uma distribuição das *artes de governar* não restritos aos espaços de confinamento. Podemos compreender, assim, que *governo*, se caracterizaria por uma ação sobre a ação do outro e foi no contexto desses estudos que o filósofo passou a investigar as relações entre sujeito e poder. Conforme encontramos em Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva:

(...) o principal objetivo de Foucault “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” [...]. Em suma, foi no quase esgotamento dos seus estudos acerca dos processos de governo, enquanto condução das condutas alheias — que objetificam aqueles que são conduzidos —, que o filósofo se lançou ao estudo dos “modos pelos quais um ser humano torna-se um sujeito” [...]; e, se quisermos, poderemos complementar: um sujeito de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo... (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 8).

Para uma melhor localização histórica, continuaremos a esmiuçar alguns conceitos foucaultianos que nos auxiliam na compreensão desses fenômenos, localizando, agora, a ideia de recortes e atravessamentos de algumas ferramentas, que nos auxiliarão a compreender como a Educação pode, segundo nossa leitura, ser vista como um problema de *governo*⁴¹, pois, como elucida Fymiar:

[...] a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado). (FIMYAR, 2008, p. 04 *apud* VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 8).

Diante de tais argumentos – e querendo nos inserir neste debate aberto e em constante mutação –, iremos investigar como a ideia de Educação atravessou os escritos de Foucault, e tentaremos contextualizar com alguns de seus efeitos para a área de Educação, enfocando, prioritariamente, na produção intelectual brasileira.

⁴¹ Acompanharemos a proposta de Alfredo Veiga-Neto para a tradução do vernáculo “governo”, quando pretendemos designar a noção ou ato de efetivar um “governo sobre”. E “governo” para o que usualmente trataremos por Governo, em geral, grafado com “G” maiúsculo. Cf. (VEIGA-NETO, 2002, p. 19).

1.1. O Efeito Foucault na Produção de um Pensamento Voltado para a Educação no Brasil

Podemos sentir o *efeito-Foucault* na produção de pensamento voltado para a Educação no Brasil quando nos deparamos com a quantidade de Congressos, eventos científicos, periódicos temáticos, reportagens jornalísticas, grupos de pesquisa, e outras formas de organizações que têm Foucault como foco, tanto no Brasil, como fora dele⁴². Como nos aponta Silvio Gallo:

É possível falar em três momentos da produção acadêmica a respeito da Educação no Brasil sob o impacto do pensamento de Foucault. Um primeiro momento, a partir da década de 1980, é marcado por pesquisas e publicações focadas na questão do disciplinamento, da análise do poder disciplinar, de modo especial nas instituições escolares. Aqui, certamente, é grande a influência de *Vigiar e Punir*. (GALLO, 2014, p. 17).

Essa forte influência que a publicação de **Vigiar e Punir** (1987) trouxe para os estudos em Educação, no ambiente escolar (espaços *disciplinares*) e das práticas com o alunado (em especial crianças e jovens) ainda hoje se faz presente, conforme encontramos na afirmação de Maria Rita de Assis César:

Depois das análises de Michel Foucault, a escola nunca mais foi a mesma. A partir da história genealógica, a educação na sua modalidade escolarizada passou a ser considerada maquinaria destinada a disciplinar corpos em ação. (CÉSAR, 2009, p. 8).

O processo de disciplinarização dos corpos de crianças que foi evidenciado pelos estudos foucaultianos (cujo epicentro orbita sobre **Vigiar e Punir**) aconteceu em locais arquitetonicamente preparados para este fim, isto é, locais:

⁴² Segundo Julio Groppa Aquino: “O surgimento, em 2004 e em 2012, de dois periódicos específicos - respectivamente, *Foucault Studies* e *Materiali Foucaultiani* - ou a veiculação de um guia introdutório às suas ideias no formato de história em quadrinhos [...] são exemplos heterogêneos de uma popularidade que pouquíssimos intelectuais contemporâneos lograram obter, em escala global”. (AQUINO, 2013, p. 301).

(...) cercados, quadriculados, com uma disposição espacial estudada e um mobiliário especialmente desenhado, sem falar na presença de especialistas preparados para a aplicação de exercícios para a mente e para o corpo. (CÉSAR, 2009, p. 9).

Entretanto, este livro foi, como afirmou Silvio Gallo (2006), o momento de uma primeira “onda” nos estudos que aproximam Foucault da Educação. Segundo este autor:

(...) Nos anos noventa, novo impacto, mais significativo, mais abrangente. Trata-se da produção do grupo de Porto Alegre em torno de Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva [que] buscou os diversos caminhos possíveis dos estudos foucaultianos em educação nos últimos anos. Essa produção vem sendo continuada através de livros artigos dissertações e teses. (GALLO, 2006, p. 253).

Silvio Gallo ainda nos aponta, em relação ao efeito-Foucault no Brasil:

Uma [outra] onda, mais recente, centra-se no conceito de governamentalidade e suas possíveis implicações para o campo educacional, nas mais distintas perspectivas. Por fim, uma [última] onda, ainda mais nova, foca-se nos textos dos últimos cursos de Foucault no Collège de France, que vêm sendo publicados, suscitando pesquisas em torno das noções de cuidado de si e de parresia, buscando estabelecer interlocuções e conexões com a problemática educativa. (GALLO, 2014, p. 17–18).

Em artigo publicado, em 2013, no periódico científico **Revista Brasileira de Educação**, podemos acompanhar um importante estudo levado a cabo por Julio Groppa Aquino, professor vinculado à Universidade de São Paulo (USP-SP), que rastreia o *efeito-Foucault* na produção intelectual brasileira. Para isso, o pesquisador faz um duplo enfoque: rastrear os livros produzidos com a temática foucaultiana a partir da década de 1990, assim como mapear os artigos científicos produzidos em periódicos entre 1990 e 2012. Segundo o autor:

O volume das publicações especializadas adensa-se quando são computadas as coletâneas derivadas de eventos acadêmicos, tendo as

seguintes instituições como seus responsáveis ou que os sediaram: PUC, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Faculdade de Direito de Campos. (AQUINO, 2013, p. 305).

Julio Groppa nos apresenta, na categoria mencionada acima (publicações ligadas a eventos acadêmicos) 22 referências a textos dessa natureza. Além desses, lista quatro estudos nacionais publicados que têm Foucault como enquadre principal e, a partir de 1990 (mas especialmente na década de 2000), ele relata um aumento expressivo de publicações em formato de livros. Para melhor caracterizar os dados que encontrou, Aquino os subdivide em 03 grandes grupos, a saber:

1. Obras que se debruçam sobre tópicos foucaultianos específicos [...]; 2. Obras que relacionam Foucault e outros campos do saber ou temáticas não foucaultianas [...]; [e] Obras que cotejam ou associam Foucault com outros autores. (AQUINO, 2013, p. 306–307).

Desses grupos, tem-se a cifra de 24 obras do primeiro; 16 do segundo e 08 do terceiro. Além disso, Julio Aquino nos apresenta que, até o ano de 2012, 05 coletâneas no formato de *dossiês* foram dedicados a Foucault e sua interface com a Educação. São eles: revista **Educação&Realidade**, “Michel Foucault” (Dossiê, 2004⁴³) e “Governamentalidade e educação” (Seção Temática, 2009⁴⁴); em 2010, encontramos a revista **Educação Temática Digital** com o dossiê “Foucault e a educação: é preciso pensar e agir de outros modos” (Dossiê, 2010⁴⁵); o quarto dossiê foi uma organização da revista **Currículo sem Fronteiras** em 2011, cujo título foi “Educar como arte de governar” (Seção Especial Temática, 2011⁴⁶); e o último dossiê

⁴³ A edição de 2004 pode ser acessada através do link: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1554>.

⁴⁴ O segundo dossiê encontra-se no endereço: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/765>.

⁴⁵ A revista temática pode ser acessada no link: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/qed/etd/issue/view/159>.

⁴⁶ Endereço para acesso: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v11_n1.htm.

que Aquino nos apresenta intitula-se: “Biopolítica, governamentalidade e educação” (Tema em Destaque, 2012⁴⁷), publicada na revista **Cadernos de Pesquisa** (AQUINO, 2013, p. 308–309).

A pesquisa detalhada de Julio Aquino – enquadrando-se, como mencionado, entre as décadas de 1990 a 2012, foi finalizada há quatro anos. Os resultados atualizados já são superiores aos relatados: encontramos, em 2014 (data que marcou os 30 anos de morte de Foucault), mais um dossiê temático publicado pela revista **Pro-Posições**, intitulado “Dossiê: O ‘Efeito Foucault’ na Educação” (2014⁴⁸).

Além da repercussão proveniente da publicação e organização de livros, podemos ter dimensão do *efeito-Foucault* quando equacionamos os grupos de pesquisa em Universidades e Faculdades brasileiras, encontradas no site da agência reguladora e fiscalizadora das instituições de ensino em nível superior, chamada “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES)⁴⁹.

Se levarmos em conta exclusivamente os grupos de pesquisa cadastrados nesta base de dados que apresentam “Foucault” como palavra-chave, na área de humanas, temos 55 ocorrências:

TABELA 1 – Grupos de Pesquisa Ligados a Michel Foucault (CAPES)					
INSTITUIÇÃO	GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE	Possui relação com “Educação”?
Universidade de São Paulo	Análise Institucional do Discurso como Método de Pesquisa em Psicologia	Marlene Guirado	–	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Campo de Experimentação: Michel Foucault e a História	Marilene Rosa Nogueira da Silva	Magda Maria Jaolino Torres	Ciências Humanas	Não
Universidade de São Paulo	Coletivo De Pesquisadores Sobre Educação e Relações de Poder	Julio Roberto Groppa Aquino	–	Ciências Humanas	Sim

⁴⁷ O último dossiê indicado por Julio Groppa Aquino pode ser acessado através do endereço: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420120001&lng=pt&nrm=iso.

⁴⁸ Endereço de acesso: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-730720140002&lng=pt&nrm=iso

⁴⁹ “Trata-se de uma agência governamental, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tem como objetivo promover a expansão, consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, dos cursos de mestrado e doutorado, em todo o país. É a CAPES que autoriza a abertura de novos cursos de pós-graduação, e avalia os cursos em funcionamento periodicamente.” (PACIEVITCH, 2009).

TABELA 1 – Grupos de Pesquisa Ligados a Michel Foucault (CAPES)

INSTITUIÇÃO	GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE	Possui relação com “Educação”?
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Deleuze/Guattari e Foucault, Elos e Ressonâncias	Hélio Rebello Cardoso Júnior	Luiz Benedicto Lacerda Orlandi	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal de Pernambuco	Direitos Humanos, Poder e Cultura em Gênero e Sexualidade	Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda	Gustavo Gomes da Costa Santos	Ciências Humanas	Não
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação, Pensamento e Filosofia. Forças Políticas do Ensinar e do Aprender	Walter Omar Kohan	–	Ciências Humanas	Sim
Universidade Estadual de Goiás	ERUDIO	Sandra Elaine Aires de Abreu	Ewerton de Freitas Ignácio	Linguística, Letras e Artes	Sim
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Escrituras da Diferença em Filosofia-Educação	Sandra Mara Corazza	Ester Maria Dreher Heuser	Ciências Humanas	Sim
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Estudos Culturais e Modos de Subjetivação – Núcleo e-políticos (Estudos em Políticas e)	Neuza Maria de Fátima Guareschi	–	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal de Campina Grande	Existencialismo, Fenomenologia e Hermenêutica	Ricardo Leon Lopes	Flávio José de Carvalho	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal do Pará	Filosofia Contemporânea	Ernani Pinheiro Chaves	Roberto de Almeida Pereira de Barros	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal Fluminense	Filosofia da Cultura	Ângela Marta Haddad Parente Kury	Tereza Cristina Barreto Calomeni	Ciências Humanas	Não
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Filosofia, História e Educação. Resistência Cultural e Subjetividades Não-Hegemônicas.	Kalna Mareto Teao	Arlindo Rodrigues Picoli	Ciências Humanas	Sim
Universidade Estadual da Paraíba	Filosofias Extemporâneas	Francisco Vitor Macedo Pereira	Reginaldo Oliveira Silva	Ciências Humanas	Não
Universidade Estadual de Londrina	Foucaultianos	Márcia Teshima	Simone Reis	Ciências Sociais Aplicadas	Não
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	GED – Grupo de Estudos Discursivos	Luciane de Paula	–	Linguística, Letras e Artes	Não
Universidade Estadual de Maringá	GEF – Grupo de Estudos	Pedro Luis Navarro Barbosa	–	Linguística, Letras e Artes	Sim

TABELA 1 – Grupos de Pesquisa Ligados a Michel Foucault (CAPES)

INSTITUIÇÃO	GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE	Possui relação com “Educação”?
	Foucaultianos da UEM				
Universidade Estadual de Campinas	Gênero, Experiência e Subjetividades	Luzia Margareth Rago	Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel	Ciências Humanas	Sim
Universidade de São Paulo	GES – Grupo de Pesquisa sobre Governo, Ética e Subjetividade	Fabiana Augusta Alves Jardim	Osvaldo Javier López-Ruiz	Ciências Humanas	Não
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	GESTELD – Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos	Katia Livia Zambon	Maria Regina Momesso	Ciências Humanas	Sim
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos – GEIARF	Antônio Carlos do Nascimento Osório	–	Ciências Humanas	Sim
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Grupo de Estudos de Análise do Discurso de Araraquara	Maria do Rosário de Fatima Valencise Gregolin	–	Linguística, Letras e Artes	Não
Universidade do Estado da Bahia	Grupo de Estudos sobre Epistemologia, Ética e Linguagem	Giorgio Gonçalves Ferreira	–	Ciências Humanas	Não
Universidade Paranaense	Grupo de História Política – História do Brasil	Vladimir José de Medeiros	Fausto Alencar Irschlinger	Ciências Humanas	Não
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso	Maria da Conceição Fonseca-Silva	Edvania Gomes da Silva	Linguística, Letras e Artes	Não
Universidade Vila Velha	Grupo de Pesquisa em Subjetividade, Poder e Resistências	Pablo Ornelas Rosa	Paulo Edgar da Rocha Resende	Ciências Humanas	Não
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Grupo de Pesquisa Michel Foucault	Márcio Alves da Fonseca	Salma Tannus Muchail	Ciências Humanas	Não
Universidade São Francisco	Grupo de Pesquisa: Estudos Foucaultianos e Educação (GPEFE)	Carlos Roberto da Silveira	Márcia Aparecida Amador Mascia	Ciências Humanas	Sim
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)	Madalena Klein	Lodenir Becker Karnopp	Ciências Humanas	Sim
Universidade Federal Rural	Grupo Teoria Crítica (UFRPE)	Marcos André de Barros	–	Ciências Humanas	Não

TABELA 1 – Grupos de Pesquisa Ligados a Michel Foucault (CAPES)

INSTITUIÇÃO	GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE	Possui relação com “Educação”?
de Pernambuco					
Universidade Federal de Uberlândia	Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos – LEDIF	Cleudemar Alves Fernandes	–	Linguística, Letras e Artes	Não
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Laboratório de Estudos em História Cultural	Márcia Santos Lemos	Cleide de Lima Chaves	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal Fluminense	Laboratório de Estudos Hum(e)anos	Cesar Kiraly	–	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Laboratório de Investigações Histórico-Filosóficas Michel Foucault	Luiz Celso Pinho	–	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal de São Carlos	LANADISI – Laboratório de Análise do Discurso da Imagem	Nádea Regina Gaspar	–	Ciências Sociais Aplicadas	Sim
Universidade de Caxias do Sul	Levinas, a Filosofia contemporânea e a Educação	Evaldo Antônio Kuiava	André Brayner de Farias	Ciências Humanas	Sim
Universidade Estadual do Ceará	Metafísica e Estética	Eduardo Jorge Oliveira Triandopolis	José Expedito Passos Lima	Ciências Humanas	Não
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Michel Foucault e a Contemporaneidade	Marco Antonio Arantes	Yonissa Marmitt Wadi	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal do Amazonas	Michel Foucault e os Estudos Discursivos	Wagner Barros Teixeira	Leonard Christy Souza Costa	Linguística, Letras e Artes	Não
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	NEF – Núcleo de Estudos Foucaultianos	Marlon Leal Rodrigues	Miguél Eugenio Almeida	Linguística, Letras e Artes	Não
Universidade Federal de Ouro Preto	NEPEL – Núcleo de Estudos Potentia, Educatio e Libertas	Cláudio Lúcio Mendes	–	Ciências Humanas	Sim
Universidade Federal do Espírito Santo	NETES – Núcleo de Estudos em Tecnologias de Gestão e Subjetividades	Priscilla de Oliveira Martins da Silva	Ricardo Roberto Behr	Ciências Sociais Aplicadas	Sim
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, com Ênfase em Filosofia Moderna e Contemporânea	Sergio Augusto Franco Fernandes	Roberto Rivelino Evangelista da Silva	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal do Paraná	Núcleo de Estudos Nietzscheanos	Antonio Edmilson Paschoal	–	Ciências Humanas	Não
Centro Federal de Educação	Núcleo de Estudos Organizacionais e Psicanálise – NEOP	Ludmila de Vasconcelos	Lilian Bambirra de Assis	Ciências Sociais Aplicadas	Sim

TABELA 1 – Grupos de Pesquisa Ligados a Michel Foucault (CAPES)

INSTITUIÇÃO	GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE	Possui relação com “Educação”?
Tecnológica de Minas Gerais		Machado Guimarães			
Universidade Federal Fluminense	Núcleo de Estudos Sócio-Políticos E Educacionais (NESPE)	Carlos Henrique Aguiar Serra	Lacir Jorge Soares	Ciências Humanas	Sim
Universidade Federal do Rio Grande	Observatório das Práticas Corporais e Políticas da Vida	Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer	Méri Rosane Santos da Silva	Ciências Humanas	Não
Instituto Federal Farroupilha	Pensamento em Ruptura e Educação No Contemporâneo	Cristiane Ludwig	–	Ciências Humanas	Sim
Universidade Federal do Rio de Janeiro	PRISMA	Celina Maria Moreira de Mello	Vera Lucia de Carvalho Casa Nova	Linguística, Letras e Artes	Não
Universidade Federal Fluminense	Psicologia, cuidado de Si e Clínica	Cristine Monteiro Mattar	–	Ciências Humanas	Não
Universidade Católica Dom Bosco	Psicologia, Políticas Públicas e Subjetivação	Andrea Cristina Coelho Scisleski	–	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal de São Carlos	Querer – Núcleo de Pesquisa em Diferenças, Gênero e Sexualidade	Larissa Maués Pelúcio Silva	Richard Miskolci Escudeiro	Ciências Humanas	Não
Universidade Federal de Goiás	TEIA – Grupo Multidisciplinar de Estudo em Análise do Discurso de Jataí	Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago	–	Linguística, Letras e Artes	Não
Total de registros: 53 ⁵⁰			Total de registros que possuem relação manifesta com Educação: 18 ⁵¹		

A tabela 1 evidencia que parte dos estudos que têm Michel Foucault como um interlocutor e autor privilegiado tocam os mais distintos campos do conhecimento, o que, não obstante, também interessa, para essa pesquisa, pois acreditamos que todos esses grupos de pesquisa têm relação com a Educação por promoverem formações,

⁵⁰ Dados obtidos através da consulta ao banco de dados da CAPES, no endereço: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf, através da busca pela palavra-chave: “Foucault”. Ressaltamos que, na pesquisa pela palavra-chave, retornaram um total de 58 resultados, dos quais não consideramos 05 deles, pois não possuíam nenhuma relação com o autor pesquisado.

⁵¹ Por “relação manifesta com Educação” consideramos que, quer no título, quer nas descrições encontradas no referido site e informadas pelo líder dos grupos de pesquisa, encontramos menção expressa (ou mesmo a própria palavra) “Educação” e/ou sua interface com o campo de estudos em Educação.

debates, discussões sobre os mais variados temas; publicação de artigos e organizações de eventos no âmbito acadêmico. No entanto, é importante salientar, dos 53 resultados considerados, 18 deles têm relação direta com o campo da Educação (aproximadamente 34% em relação ao total).

O *efeito-Foucault* é tamanho que ainda encontramos dossiês temáticos e edições especiais dedicados a ele em revistas não acadêmicas, como a **Revista CULT**, da editora Bregbantini, números 134⁵² e 159⁵³; e a revista **Educação**, da editora Segmento, edição especial: “Biblioteca do Professor”, número 3, intitulada “Foucault pensa a Educação”⁵⁴; a revista **Escola Nova** igualmente dedicou uma edição especial intitulada “Michel Foucault, um crítico da instituição escolar”⁵⁵.

Enfim, o que tentamos evidenciar é que o interesse por Michel Foucault no Brasil, especialmente nas áreas que tocam a Filosofia, Educação, Psicologia (e outras), têm apresentado grande crescimento principalmente a partir de 2000, como nos mostrou Julio Groppa Aquino, 2013, o que reflete na quantidade de materiais disponíveis sobre o autor, assim como estudos, matérias e reportagens baseados em suas ideias. Num outro texto, Aquino afirma:

A partir de uma linhagem filosófica que remonta à *Aufklärung*⁵⁶ kantiana, o pensador francês advoga em favor de um uso público e livre da razão, uso este entendido como um “trabalho sobre nós mesmos como seres livres” (FOUCAULT, 2000b, p. 348) – o que abarcaria imediatamente a lida educacional. (AQUINO, 2014, p. 97).

Diante disso, para iniciarmos uma trilha na obra do próprio autor, optamos por rastrear em seus livros e principais textos os momentos, nestes materiais, em que há

⁵² Esta revista dedicou, em 2009, um número especial à Michel Foucault. No entanto, a versão digital não está disponível para consultar os artigos nela contidos. Mesmo assim, para maiores esclarecimentos, acesse: <http://revistacult.uol.com.br/home/category/edicoes/134/>.

⁵³ Assim como a versão anterior, o conteúdo dos artigos no formato digital encontram-se indisponíveis para consultas. De todo modo, acesse: <http://revistacult.uol.com.br/home/category/edicoes/159/>.

⁵⁴ Conteúdo da revista não disponível na versão digital. Endereço da editora: <http://www.editorasegmento.com.br/colecao.php?col=Biblioteca+do+Professor&rev=EDU>.

⁵⁵ Endereço para consulta: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/critico-instituicao-escolar-423110.shtml>.

⁵⁶ Sobre isso, recomendamos um texto do próprio Foucault intitulado: “O que são as Luzes?” (FOUCAULT, 2000c).

referência ao tema da Educação. Para encontrar esses pontos na obra, fizemos uma pesquisa nos textos digitalizados através do verbete “educa”, detalhado no capítulo “Genealogia como Perspectiva Metodológica”, especialmente no tópico “Procedimentos de Pesquisa”. A seguir apresentaremos os dados que obtivemos dessa etapa.

1.2. Uma Visão Panorâmica Sobre a Obra de Michel Foucault

Este rastreamento que mencionamos ocorreu na forma de busca pelo verbete *Educação* na obra foucaultiana. No entanto, para conseguir resultados deste trabalho de procura em uma obra tão vasta e complexa como é a de Michel Foucault, iniciamos um levantamento bibliográfico sobre sua produção intelectual, e ainda iremos contextualizar brevemente os textos e livros utilizados nesta busca, ao ano de publicação dos materiais escolhidos⁵⁷.

Para tanto, o texto de Marcos César Alvarez e Kléber Prado Filho (ALVAREZ; PRADO FILHO, 1995) intitulado: “Michel Foucault: A obra e Seus Comentadores (Levantamento Bibliográfico)” – publicado em 1995 na revista acadêmica da USP, **Tempo Social** – foi de grande valia para realizar este ordenamento das obras de Foucault segundo o ano de publicação, pois além de textos escritos pelo próprio autor, a pesquisa de Alvarez e Prado Filho (1995) ainda nos apresenta um panorama de alguns dos principais comentadores de Foucault à época de publicação deste texto. No entanto, e tomando por precaução uma advertência dos próprios autores:

A reunião do conjunto dos trabalhos escritos por Foucault remete a uma multiplicidade enorme de materiais, produzidos das mais diversas formas, para os mais diferentes fins, em vários momentos e em distintos idiomas. Trata-se, efetivamente, de uma enorme quantidade de textos, constituída não só de livros e artigos elaborados e publicados por Foucault durante sua vida, mas também de fragmentos, como conferências, entrevistas, debates, etc. ,

⁵⁷ Utilizaremos, para mantermo-nos no que acreditamos ser uma “precisão histórica” com o pensamento foucaultiano, o ano original de publicação dos textos, ou seja, todos os anos que fazem referência exclusivamente com a obra de Michel Foucault indicados neste trabalho serão aqueles cuja publicação ocorreu na França, ou, melhor pontuando, no local “original” em que se deu a primeira publicação da obra/texto. Essa estratégia se justifica na medida em que o texto publicado está, acreditamos, em estreita sintonia com o contexto das pesquisa do autor.

muitas vezes transcritos, compilados, traduzidos ou trabalhados por mãos diversas e em diferentes épocas. (ALVAREZ; PRADO FILHO, 1995, p. 197).

Isso quer dizer que no momento da ordenação dos livros, textos, debates e cursos de Foucault que realizamos para este trabalho, a precaução apresentada tornou-se evidente. Quando iniciamos a seleção dos materiais autorais do pesquisador, constatamos que Foucault possui, realmente, uma vasta obra assentada em uma verdadeira complexidade, profundidade e pluralidade de temas e formatos: livros, conferências, cursos, entrevistas, entre outros o que torna dificultoso e bastante trabalhoso, manejar tamanha quantidade de materiais – e exige um trabalho minucioso e detalhista.

Ao cotejar a obra de Michel Foucault com as versões em português, verificamos que vários materiais sequer possuem sua publicação nesta língua, o que adiciona doses de dificuldade tanto na compreensão desses materiais, como também do acesso a eles, uma vez que nem sempre é possível acessá-los pelas vias usuais de pesquisa: através de bibliotecas comunitárias e/ou disponíveis para aquisição em livrarias e lojas especializadas.

Mesmo com as dificuldades encontradas, iniciamos um trabalho por vezes braçal – e pacientemente – de encontrar, classificar e organizar a obra foucaultianas segundo os caminhos escolhidos para esta pesquisa.

Nessa perspectiva de trabalho, elencamos os escritos de Michel Foucault segundo o ano de publicação. Com isso chegamos à cifra de 17 livros⁵⁸, sendo o primeiro deles **Doença Mental e Psicologia** (publicada em 1954); e o último, **História da Sexualidade vol. 2 e vol. 3** (ambos publicados originalmente em 1984). Além desses, encontramos inúmeras entrevistas, aulas ministradas (especialmente àquelas oferecidas no *Collège de France* e publicadas no Brasil pela editora Martins Fontes), palestras e/ou conferências, todas sendo fruto de um pesquisador incansável e inquieto.

⁵⁸ Mais detalhes sobre isso, apresentaremos nas páginas que se seguem.

Alguns desses materiais esparsos como prefácios, entrevistas e conferências foram publicados reunidos sob um mesmo título⁵⁹; enquanto outros receberam outros tratamentos, sendo editados como livros independentes e publicados separadamente – alguns desses, no entanto, apenas na França, como é o caso de vários textos que compõem a coletânea **Ditos e Escritos**⁶⁰ – uma vez que a totalidade dos textos ainda não foram traduzidos para o português –; ou alguns cursos ministrados por Foucault no *Collège de France*. Outros, ainda, são edições exclusivas, que cumprem a função de divulgação do trabalho do intelectual francês em diversos países⁶¹.

Dada essa complexidade, optamos por dividir o material entre *obras* e *cursos*. *Obras* referem-se aos materiais que foram publicados como livros ou como coletânea de artigos, entrevistas, prefácio, entre outros. E *cursos*, são os materiais que dizem respeito às aulas ministradas pelo autor durante sua permanência na cátedra “História Dos Sistemas De Pensamento”, ocupado por ele de 1970 – ano de seu ingresso – em 1984, no *Collège de France*. Entretanto, devido às especificações que nosso trabalho exigiu, especialmente no tocante aos mecanismos de buscas e pesquisas que utilizamos e que estão descritas no item “Procedimentos de Pesquisa”, no capítulo “Genealogia como Perspectiva Metodológica”, optamos por não trabalhar com os materiais relativos aos *cursos* e nos atendo àquilo que consideramos as *obras foucaultianas* (organizadas na tabela 2).

Com essa divisão entre *obra* e *cursos*, acreditamos contemplar o percurso deste autor quando acompanhamos seu trajeto como pesquisador, de um lado, e professor, de outro – ambas funções que, em se tratando de Michel Foucault, são absolutamente complementares e não excludentes entre si. Não obstante, de acordo com Marcos César Alvarez e Kléber Prado Filho (1995, p. 200–202) – a produção foucaultiana ultrapassa a publicação de livros: Michel Foucault foi responsável por escrever algumas traduções, introduções e prefácios que entram na vastidão de seu pensamento e importância como pensador com a relevância que adquiriu na França, assim como em diversos países.

⁵⁹ Como é o caso do livro: **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b).

⁶⁰ Cf. (FOUCAULT, 2001b, 2001c)

⁶¹ No Brasil, destacamos a publicação de **Microfísica do Poder** (FOUCAULT, 1990a).

Em se tratando de materiais distintos, mas em sintonia com as convicções do pesquisador – assim como pela harmonia que adquirem quando cotejados com seus livros e estudos teóricos –, tais materiais estão sendo considerados por nós, como um componente do que poderíamos chamar de *teoria foucaultiana*, e serão contabilizados quando analisarmos a coleção **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b). Isso quer dizer que optamos por contabilizar as traduções, as introduções e os prefácios de livros escritos por Michel Foucault como componentes de uma coleção vasta, abrangente e plural, reunidos nesta coleção, e nesta pesquisa será nomeada, pensada e articulada na categoria *Obras*.

Dessas delimitações, precisões e decisões sobre em quais livros/textos buscar o verbete em questão, reunimos a obra foucaultiana que iremos efetivamente pesquisar. Apresentaremos, a seguir, a tabela das *obras* elencadas, seguida por outra, a dos *cursos* que, embora não sejam analisados em nossa pesquisa, constitui parte importante e significativa de sua produção.

Listamos, após várias pesquisas em sites, bancos de dados sobre o autor e referências bibliográficas dos principais comentadores de Michel Foucault, 17 obras que recebem sua assinatura, a saber:

TABELA 2 – OBRA: livros, palestras e compilações de Michel Foucault		
Nº	Ano ⁶²	Título
1	1954	Doença Mental e Psicologia
2	1961	História da Loucura na Idade Clássica
3	1963	Nascimento Da Clínica
4	1963	Raymond Roussel
5	1966	As Palavras e as Coisas
6	1969	Arqueologia do Saber
7	1970	A Ordem do Discurso
8	1973	Eu, Pierre Rivière, que Degolei Minha Mãe, Minha Irmã e Meu Irmão ⁶³

⁶² Os anos indicados correspondem ao ano de publicação original das obras, e serão acompanhados por nós nesta pesquisa.

⁶³ Trata-se, na verdade, de uma pesquisa conjunta organizada por Michel Foucault e que, além deste, leva a assinatura de Blandine Barret-Kriegel, Gilbert Burlet-Torvic, Robert Castel, Jeanne Favret, Alexandre Fontana, Georgette Legée, Patricia Moulin, Jean-Pierre Peter, Philippe Riot e Maryvonne Saison. De acordo com os pesquisadores: “Queríamos estudar a história entre a psiquiatria e justiça

TABELA 2 – OBRA: livros, palestras e compilações de Michel Foucault

9	1973	Isso Não é um Cachimbo
10	1974	A Verdade e as Formas Jurídicas ⁶⁴
11	1975	Vigiar e Punir
12	1976	História da Sexualidade: A Vontade de Saber (vol. 1)
13	1979	Microfísica do Poder ⁶⁵
14	1983	O Que é um Autor?
15	1984	História da Sexualidade: O Uso dos Prazeres (vol.2)
16	1984	História da Sexualidade: O Cuidado de Si (vol. 3)
17	1994 ⁶⁶	Ditos e Escritos

Já os cursos ministrados por Foucault no *Collège de France* apresentam algumas características próprias, como lemos na introdução ao curso de 1978-1979,

O Nascimento da Biopolítica:

O ensino no *Collège de France* obedece a regras específicas. Os professores tem a obrigação de dar 26 horas de aula por ano [...]. Devem expor a cada ano uma pesquisa original, o que os obriga a sempre renovar o conteúdo do seu ensino. A frequência às aulas e aos seminários é inteiramente livre, não requer inscrição nem qualquer diploma. E o professor também não fornece certificado algum. No vocabulário do *Collège de France*, diz-se que os

penal. No caminho encontramos o caso de Rivière.” (FOUCAULT, 2000d, p. IX). Não obstante, costuma-se somar à obra foucaultiana este livro, o que acompanharemos nesta pesquisa.

⁶⁴ Coletânea de palestras cujo teor, por escrito, refere-se a cinco conferências proferidas por Michel Foucault na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) entre 21 e 25 de janeiro de 1973, na ocasião de sua visita ao país. No entanto, na compilação francesa, este título encontra-se entre os textos dos **Dits et Écrits** (FOUCAULT, 2014d), mas, no Brasil, tais conferências foram lançadas em formato independente de livro (FOUCAULT, 1996b). Diante disso, optamos por deixá-lo lançado nesta tabela dado a relevância que a obra alavancou no cenário político brasileiro de então, mas adiantamos que no momento de contabilizar as ocorrências do verbete, analisaremos esta obra junto com **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b).

⁶⁵ Trata-se de um livro publicado exclusivamente no Brasil, cujo conteúdo é de textos compilados de outras obras e/ou cursos (todos traduzidos por Roberto Machado) e agregados sob o problema específico do poder em Foucault. No entanto, dada sua importância no cenário brasileiro, optamos por contabilizá-lo nesta tabela como uma obra de Michel Foucault, mas no decorrer deste estudo, **Microfísica do Poder** será analisado em conjunto ao **Ditos e Escritos**.

⁶⁶ Na França, a publicação original ocorreu em dois tomos (pela Editora Gallimard), divididas por ano de lançamento, sob o nome de **Dits et Écrits** (FOUCAULT, 2001b, 2001c). Já no Brasil, a publicação se dividiu por temas, além do ano de publicação. Diante disso, há, no Brasil, um total de dez **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b) já traduzidos e publicados, mas que ainda não abarcam a totalidade dos textos reunidos sob essa alcunha, diferentemente do caso da edição francesa, cuja data de publicação original é a indicada e o conteúdo já abarcou a totalidade dos textos escritos por Foucault.

professores não têm alunos, mas ouvintes. (EWALD; FONTANA, 2008, p. XVI).

Submetido a essa lógica de pesquisa e aula estipulado pelo *Collège de France*, Foucault inicia seus estudos que deverão resultar em aulas nos semestres subsequentes. Com isso, e de acordo com a cátedra que ocupa naquela instituição, Michel Foucault abre, em 1971 suas conferências com *A Vontade de Saber*.

Nenhum pensamento, crítica ou análise de um autor estará completo sem que, para isso, ocorra a publicação integral de seus escritos produzidos durante sua vida intelectual. Isso se aplica perfeitamente a Michel Foucault: acreditamos ser tarefa demasiado apressada (quicá reducionista) fechar a análise de suas obras enquanto todos os cursos ministrados por ele no *Collège de France* não estiverem publicados na íntegra. Isso porque, conforme Carlos Ernesto Nogueira Ramirez aponta:

Se nos seus livros encontrarmos as “três fases maiores” do filósofo, nomeadas comumente como a face *arqueológica*, a *genealógica* e a *ética*, nos seus cursos é possível observar aquilo que poderíamos chamar de suas “faces menores”, faces intermediárias, transitórias, portanto, pouco definidas, difusas, provisórias. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2008, p. 1).

Concordamos com este autor de que é possível encontrar, nessas *faces menores*, uma linha provisória para tecermos algumas análises. No entanto, dada a dificuldade em encontrar os cursos foucaultianos em versões digitais (pdf e/ou Word), optamos por não contabilizar esses materiais para esta pesquisa. Mesmo não utilizando tais materiais, algumas análises nos parecem importantes delinear.

Edgardo Castro (2009), no Vocabulário de Foucault, sugere que é possível agrupar tais cursos em três eixos: o primeiro consiste em cursos cujo material foi utilizado para a elaboração do livro **Vigiar e Punir** (1975) e **História da Sexualidade – vol. 1** (1976). Os cursos correspondentes a esse eixo são **A Vontade de Saber** (1970-1971), **Teorias e Instituições Penais** (1971-1972), **A Sociedade Punitiva** (1972-1973), **O Poder Psiquiátrico** (1973-1974) e **Os Anormais** (1974-1975). Além disso, o fio condutor que reúne tais estudos pode ser caracterizado, fundamentalmente, por uma história das disciplinas, em que o autor desloca a

disciplina para aspectos da biopolítica, ampliando, com isso, o capítulo de biopoder. Nas palavras de Edgardo Castro:

Com efeito, tal como aparece no último capítulo de [A Vontade de Saber], as sociedades modernas não são apenas empresas de disciplinarização, mas também de normalização dos indivíduos e das populações. (CASTRO, 2009, p. 188).

Já o segundo grupo dos cursos são formados por: **Em Defesa da Sociedade** (1975-1976), **Segurança, Território e População** (1977-1978); **Nascimento da Biopolítica** (1978-1979); **Do Governo dos Vivos** (1979-1980). O eixo temático desses cursos é feito, em geral:

(...) pela biopolítica em duplo sentido: como poder de vida e de morte. Poder sobre a vida, isto é, as formas de exercício de poder que surgem a partir do que Foucault denomina o umbral biológico da Modernidade [...] ou seja, desde o momento em que o homem como animal vivente adquire uma existência política, quando a vida biologicamente considerada converte-se no verdadeiro objeto do governo. Poder sobre a morte, isto é, o racismo, cuja genealogia Foucault estuda em “Em Defesa da Sociedade”. (CASTRO, 2009, p. 188–189).

Neste eixo de estudos foucaultianos, as hipóteses deste autor recairão sobre uma análise histórica da *razão de estado*, da *polícia* e, em grande parte, por hipóteses a respeito do poder pastoral e sua correlação à noção de *governo*. A partir daqui as noções de *Governo* e *governamentalidade* irão dominar as pesquisas do *poder* realizadas por Foucault.

No terceiro grupo, podemos agregar os cursos **Subjetividade e Verdade** (1980-1981); **Hermenêutica do Sujeito** (1981-1982); **O Governo de Si e dos Outros** (1982-1983) e **A Coragem da Verdade** (1983-1984). Segundo ainda Castro:

Este material tem sido utilizado para a elaboração dos volumes II e III de [História da Sexualidade]. Este terceiro grupo de cursos ocupa-se da noção de governo de si mesmo e dos outros durante a Antiguidade clássica, helenística e romana, até as primeiras formas do poder pastoral com o advento do cristianismo, especialmente o monasticismo cenobítico. A noção

de governo entrecruza-se aqui com a história da ética, no sentido foucaultiano do termo, quer dizer, com os modos de subjetivação (a noção de cuidado, de ascese, de *parresía*, etc.). (CASTRO, 2009, p. 188).

Dessa forma, podemos dizer que – e aqui é uma ressalva que será muito relevante para este trabalho – na década de 1970 o interesse de Foucault deslocou-se do eixo do *saber* para o eixo do *poder* e da *ética* e isso incidirá exatamente sobre as hipóteses que atravessam esse trabalho: muito provavelmente por conta dessa mudança de perspectiva nos estudos de Foucault é que podemos encontrar uma maior ou menor incidência do verbete que utilizamos (educação/educa).

A despeito da importância que os cursos de Foucault adquirem quando consultados para complementar a compreensão da profundidade e extensão que seu pensamento contemplou, não encontramos, até a presente data, esses cursos digitalizados a contento. Desse modo, uma opção (sem dúvidas repleta de ressalvas), foi a não utilização desses cursos para a busca do verbete.

Mesmo assim, podemos elencar, a título de ilustração, os seguintes *cursos*:

TABELA 3 – CURSOS: aulas ministradas no <i>Collège de France</i> por Michel Foucault		
Nº	Ano ⁶⁷	Título do Curso
1	1971	A Vontade de Saber
2	1972	Teorias e Instituições Penais
3	1973	A Sociedade Punitiva
4	1974	O Poder Psiquiátrico
5	1975	Os Anormais
6	1976	Em Defesa da Sociedade
7	1977 ⁶⁸	—
8	1978	Segurança, Território e População
9	1979	Nascimento da Biopolítica
10	1980	Do Governo dos Vivos
11	1981	Subjetividade e Verdade
12	1982	Hermenêutica do Sujeito

⁶⁷ Os anos aqui indicados correspondem ao ano de curso ministrado por Michel Foucault.

⁶⁸ Em 1977 Michel Foucault usufruiu do ano sabático, não ministrando, portanto, nenhum curso no período.

TABELA 3 – CURSOS: aulas ministradas no <i>Collège de France</i> por Michel Foucault		
13	1983	O Governo de Si e dos Outros
14	1984	A Coragem da Verdade

Com esta reunião que compreende *obras* e *cursos*, nos deparamos com alguns problemas e questões⁶⁹: encontramos alguns textos/livros que, no Brasil, foram lançados de forma independente, e que, após a reunião desses materiais, aparecem na coleção **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 2001b, 2001c). Como utilizaremos este material como base para buscar os verbetes dos textos avulsos, entrevistas, prefácios, entre outros – e para evitar que a mesma ocorrência seja contabilizada mais de uma vez, ocasionando dados duplicados – optamos por manter a decisão francesa de editoração, e os contabilizaremos somente quando analisarmos a coleção mencionada sendo contabilizados, portanto, como *obras* de Foucault contidas em **Ditos e Escritos**.

O que observamos com essa busca é que em algumas obras de Michel Foucault, o verbete “educa” aparece em maior incidência que em outras⁷⁰, como destacamos abaixo:

TABELA 4 – Ocorrência Panorâmica do Verbetes “educa”			
Nº	Ano	Título	Ocorrência do verbete “educa”
1	1954	Doença Mental e Psicologia	1
2	1961	História da Loucura na Idade Clássica	14
3	1963	Nascimento da Clínica	1
4	1963	Raymond Roussel	0
5	1966	As Palavras e as Coisas	1
6	1969	Arqueologia do Saber	0
7	1970	A ordem do Discurso	2
8	1973	Eu, Pierre Rivière, que Degolei Minha Mãe, Minha Irmã e Meu Irmão**	11

⁶⁹ Devido às especificidades que nossa pesquisa nos impõe, esses materiais não serão contabilizados, uma vez que não apresentam versões (digitais e/ou correspondências às traduções em português) que possibilitem nossa incursão em tais materiais. Para uma melhor compreensão de quais são as especificidades que a pesquisa pelos verbetes na obra de Michel Foucault impõem, vide o capítulo “Metodologia” deste trabalho, mais especificamente indicamos o tópico: “Procedimentos de Pesquisa”.

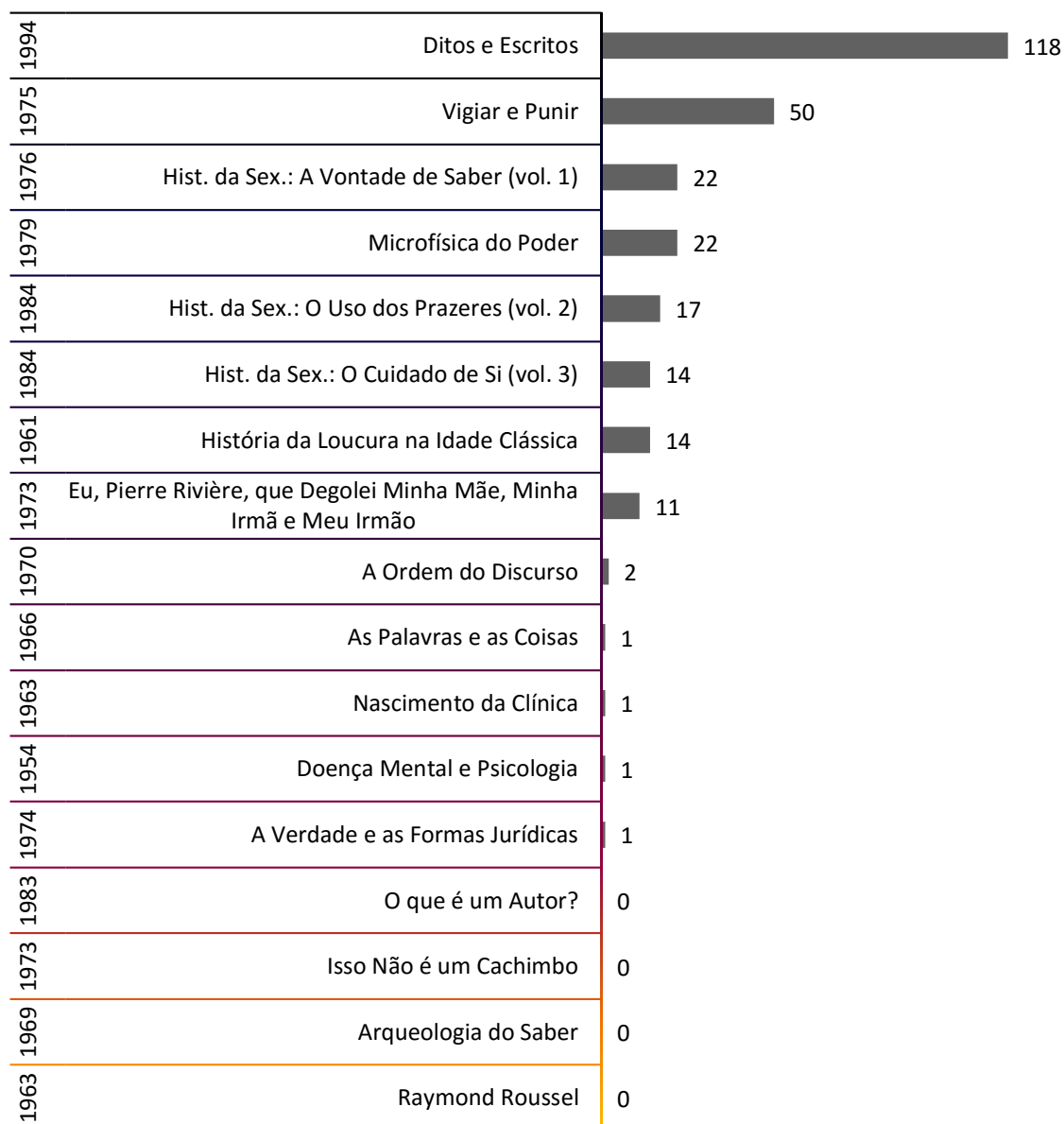
⁷⁰ Nas páginas seguintes analisaremos os motivos dessas distinções, suas particularidades e generalizações.

TABELA 4 – Ocorrência Panorâmica do Verbetes “educa”

9	1973	Isso Não é um Cachimbo	0
10	1974	A Verdade e as Formas Jurídicas	1
11	1975	Vigiar e Punir	50
12	1976	Hist. da Sex.: A Vontade de Saber (vol. 1)	22
13	1979	Microfísica do Poder	22
14	1983	O que é um Autor?	0
15	1984	Hist. Da Sex.: O Uso dos Prazeres (vol. 2)	17
16	1984	Hist. Da Sex.: O Cuidado de Si (vol. 3)	14
17	1994	Ditos e Escritos	118
TOTAL			274

Organizando comparativamente esses livros, e privilegiando a ordenação das maiores ocorrências do verbete, para os menores, temos:

GRÁFICO 1 – Ocorrências do Verbetes na Obra de M. Foucault



■ Número de ocorrências do verbete na obra

Como podemos observar nas tabelas apresentadas – principalmente no gráfico 1–, o livro que mais aparece à ocorrência do verbete “educa” é a coletânea intitulada **Ditos e Escritos**⁷¹ (com 118 ocorrências⁷²). Depois desse livro, amplo e vasto – e, como já dissemos, compreende entrevistas, prefácios, mesas redondas,

⁷¹ O detalhamento das estratégias utilizadas sobre ambos os livros está detalhada abaixo.

⁷² Como estamos utilizando a versão francesa para contabilizar os números, as 118 ocorrências referem-se, de fato, a 39 ocorrência no **Dits et Écrits tome I** (FOUCAULT, 2001b), cujos textos reunidos datam de 1954 a 1975; e 79 no **Dits et Écrits tome II** (FOUCAULT, 2001c), cuja abrangência vai de 1976 a 1988.

entre outras, e que cobrem todo o período intelectual de Foucault – **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987) aparece em segundo lugar no índice das obras nas quais há um maior número de aparições do verbete. O total de ocorrências em todas as obras somam um total bruto de 274 aparições do verbete (vide tabela 4 acima).

Entretanto, essa cifra de 274 aparições do verbete na obra de Michel Foucault leva em conta dados ainda não refinados, não lapidados e, portanto, não reflete o número real de aparições que iremos efetivamente analisar, pois, como se nota na tabela 4, nesta apuração temos contabilizadas as 22 ocorrências de **Microfísica do Poder** (FOUCAULT, 1990a), e 01 ocorrência de **A Verdade e as Formas Jurídicas** (FOUCAULT, 1996b).

Microfísica do Poder (FOUCAULT, 1990a) não será contabilizado analiticamente, pois dos 17 textos que aparecem nesta obra reunida, todos são encontrados em **Dits et Écrits** (FOUCAULT, 2001b, 2001c), e 16⁷³ constam na versão brasileira de **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b). Além disso, **A Verdade e as Formas Jurídicas**, que no Brasil foi lançado em livro independente, na França foi inserido na coleção **Dits et Écrits** (FOUCAULT, 2014d, p. 130–244). Portanto, excetuando-se essas peculiaridades – e subtraindo-se do total bruto as 23 ocorrências “duplicadas” presentes na tabela 4, – restam-nos 251⁷⁴ aparições do verbete, e será sobre essa cifra que recairão nossas análises.

Em relação ao aumento das aparições com o decorrer dos anos na obra de Foucault, nossa hipótese recai sobre um fato mais analítico: as referências ao verbete

⁷³ Até a data de conclusão desta pesquisa, não consta na versão brasileira da coleção **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b) o texto *Non au Sexe Roi* (escrito e publicado em 1977). No entanto, é possível ter acesso à sua versão traduzida, intitulada: *Não ao sexo Rei* e disponível em **Microfísica do Poder** (FOUCAULT, 1990b, p. 229–242), de modo que estaremos considerando os resultados encontrados nesse texto a partir desta versão.

⁷⁴ Ao cotejarmos essa cifra encontrada por nós do verbete com o **Vocabulário de Foucault** (2009), notamos que há uma diferença nos números: 251 por nós, ao passo que àquele contabiliza 273 entradas correspondentes à “educação”. Tal diferença se explica pelo fato de que os editores, no caso daquela obra, contabilizam os 13 cursos ministrado por Michel Foucault no *Collège de France*, e, diferentemente do nosso caso (devido às questões já enumeradas), optamos por não utilizar tais cursos para esta pesquisa. Outro fato que merece destaque é de que a palavra utilizada para esta contabilização naquela obra é “educação”; ao passo que nós estamos utilizando um verbete mais amplo e abrangente, “educa”. Nesse sentido, se nesta pesquisa lançássemos mão dos dados dos cursos de Michel Foucault, certamente as cifras continuariam a ser distintas, e provavelmente seriam superiores àquele livro (mesmo sem a inclusão dos cursos). Cf. (CASTRO, 2009, p. 134–135).

“educa” são mais numerosas nas datas em que haveria uma passagem – no pensamento de Foucault –, para um tipo de estudo mais voltado aos *dispositivos* e à linha conhecida como fase da *genealogia do poder*⁷⁵, cuja obra inaugural é, exatamente, **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987). Além disso, com exceção de **História da Loucura** (FOUCAULT, 1999b) – escrito originalmente em 1961 –, todos os textos que apresentam aparições do verbete numericamente significativas, foram escritos após **Vigiar e Punir** e referem-se aos estudos foucaultianos que o conduzem à última fase, conhecida como *práticas de si* (ou *genealogia da ética*) – e ao eixo da ética e da produção de subjetividade.

Como podemos observar, o número de ocorrências do verbete cresce de forma proporcional ao ano de publicação das obras, sendo 1975 seu ápice. No entanto, após essa data, os números de ocorrências permanecem elevados.

1.3. Resultados Analíticos

Para iniciar uma análise pormenorizada dos textos elencados, cabe-nos uma reflexão sobre as obras **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b), **Microfísica do Poder** (FOUCAULT, 1990a), **A Verdade e as Formas Jurídicas** (FOUCAULT, 1996b, 2014d) e, especialmente, sobre os 13 cursos que Foucault ministrou no *Collège de France* (entre 1971-1984), dada as especificidades que, de saída, esses materiais apresentam.

1.3.1. Delimitações dos Materiais Elencados

Apresentaremos, a seguir, algumas escolhas, apostas e decisões tomadas para que a presente pesquisa pudesse ocorrer com o mínimo de interferência⁷⁶.

De saída, deixaremos claro que alguns tropeços que o cotejamento entre a busca pelos verbetes na obra foucaultiana – prioritariamente escrita na língua materna

⁷⁵ Sobre isso, recomendamos o capítulo 2 desta pesquisa.

⁷⁶ No entanto, cabe-nos frisar, as 251 ocorrências do verbete “educa” (que destacamos no item “1.2. Uma Visão Panorâmica Sobre a Obra de Michel Foucault”) já não está levando em conta as exclusão e delimitações que estão sendo apresentadas neste subcapítulo.

do autor, o francês – e as eventuais traduções para o português, em alguns momentos, retornaram com algumas discrepâncias, que não levaremos em conta nesta pesquisa, uma vez que são facilmente contornáveis, sem prejuízo para o teor da pesquisa.

Como ilustração, podemos apresentar a expressão, em francês *les maisons d'éducation surveillée*⁷⁷ que, na tradução para o português conta com o correspondente: *reformatório*⁷⁸. Optamos, diante disso, não contabilizar tais ocorrências.

Noutro caso, dessa vez em relação à aparições duplicadas de termos, num texto de 1976, intitulado *A Função Política do Intelectual* – encontrado no **Ditos e Escritos** (vol. 7) – temos a mesma citação abaixo, também encontrada numa ordenação de trechos deste material, que recebe o título: *Entrevista com Michel Foucault*, publicada em 1977⁷⁹ em **Ditos e Escritos** (vol. 9):

Em sociedades como as nossas, a “economia política” da verdade é caracterizada por cinco traços históricos importantes: a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é submetida a uma constante iniciação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica quanto para o poder político); ela é objeto, sob formas diversas, de uma imensa difusão e consumo (ela circula em aparelhos de **educação** ou de informação cuja extensão é relativamente ampla no corpo social, apesar de algumas limitações estritas); ela é produzida e transmitida sob o controle não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, mídias); e por fim, ela é somente o que está em jogo em todo o debate político e enfrentamento social (lutas ideológicas). (FOUCAULT, 2011c, p. 217). (FOUCAULT, 2014e, p. 33).

⁷⁷ Conforme o pequeno dicionário escolar Michaelis Francês-Português, Português-Francês, *maisons* traduz-se para o português como “casa” (AVOLIO; FAURY, 2002, p. 217). Segundo as regras da língua francesa, um substantivo precedido de um artigo, deve ser incorporado à frase pelo uso do artigo mais apóstrofe. Portanto, numa tradução para o português da expressão *a casa*, o correspondente ao francês seria *les maisons*. A expressão *d'éducation* pode ser traduzida como “da educação”. E *surveillée*, vigiada. Concluímos disso, e nos baseando numa tradução livre do próprio autor, *les maisons d'éducation surveillée* é o correspondente ao português para “casa de educação vigiada”, ou, numa palavra, *reformatório*.

⁷⁸ Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa, reformatório trata-se do “(...) estabelecimento a que são recolhidos menores de idade que tenham cometido infrações graves para receberem atendimento especializado com vistas à sua reintegração na sociedade”. (“Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa”, 2001, p. 2413).

⁷⁹ Sobre isso, cf.: *A Função Política do Intelectual* (FOUCAULT, 2011c, p. 213–219) e *Entrevista com Michel Foucault* (FOUCAULT, 2014e, p. 13–34).

Já o texto: *A Propos de la Généalogie de L'éthique: Un Aperçu du Travail en Cours* – texto de número 326, publicado originalmente sob o título em inglês: *On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress*, em 1983, encontrado no **Dits et Écrits – tome II** – há uma ocorrência do verbete “educa”. No entanto, ao cotejarmos com a versão brasileira de **Ditos e Escritos – vol. 9** (FOUCAULT, 2014c, p. 214–237), somos alertados pelos editores desta versão, no início do manuscrito, de que a forma do mesmo se conservara; mas o conteúdo foi: “(...) revisto e remanejado em colaboração com Foucault” (FOUCAULT, 2014c, p. 214). Tais alterações obrigaram os editores a publicarem a entrevista com o ano de sua revisão, 1984 portanto, e a versão revisada suprimiu o parágrafo em que encontrávamos “educa”. Diante disso, optamos – seguidos pela opção de alteração operacionalizada pelos tradutores – por não contabilizar o verbete.

Ademais, a ocorrência abaixo:

Turquet sugeria a criação, em cada província, de quatro conselhos de polícia encarregados da manutenção da ordem pública. Dois cuidariam das pessoas; os dois outros, dos bens. O primeiro conselho deveria cuidar dos aspectos positivos, ativos e produtivos da vida. Em outras palavras, ele se ocuparia da **educação**, determinaria com grande precisão os interesses e as aptidões de cada um. Testaria a aptidão das crianças desde o começo de suas vidas: toda pessoa com mais de 25 anos deveria ser inscrita em um registro, no qual se indicariam suas aptidões e sua ocupação, os demais sendo considerados como escória da sociedade. (FOUCAULT, 2004c, p. 310 - grifo em negrito nosso).

...aparece de forma literal na passagem já contabilizada e analisada por nós em **Ditos e Escritos (vol. 4)**. Como se trata de uma segunda⁸⁰ ocorrência, optamos por contabilizar somente uma vez, evitando números duplicados.

Por fim, há 13 ocorrências cujo material refere-se ao texto de 1972, *Table Ronde* (número 107 de **Dits et Écrits – tome I**). No entanto, este texto não fora encontrado em nenhuma das versões de **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b) publicados em

⁸⁰ Sobre isso, cf. “*Omnes et Singulation*”: uma Crítica da Razão Política (FOUCAULT, 2006f, p. 355–386) e *A Tecnologia Política dos Indivíduos* (FOUCAULT, 2004c, p. 301–318).

português, portanto, dada a impossibilidade de análise destas ocorrências, optamos por não considerá-las nesta pesquisa.

Passaremos, agora, a delimitar os cursos e algumas obras de Michel Foucault que utilizaremos para nosso estudo.

1.3.1.1. Ditos e Escritos

Em **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b), o ano de abrangência é, na verdade, toda a vida acadêmica de Foucault, que inicia em 1954 e termina em 1988, ano em que os últimos artigos e entrevistas foram publicados, quatro anos após sua morte, reunidos sob este título.

Se nossa intenção é percorrer seus textos, ideias, livros e cursos publicados, certamente a coleção **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b) é um excelente manancial de pesquisa.

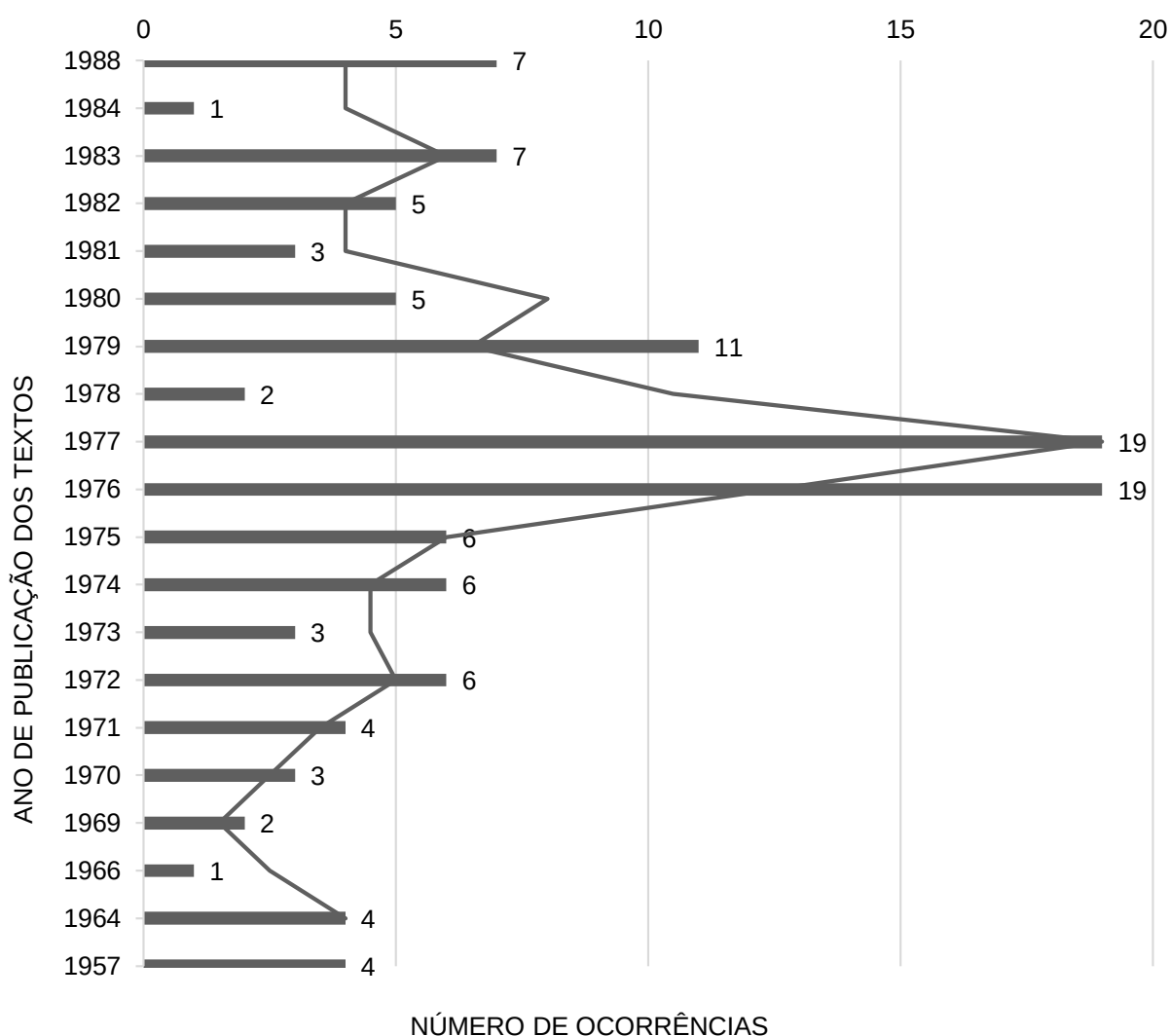
Esta coleção, uma vez que reúne textos, entrevistas, prefácios, conferências e demais produções que levam a assinatura de Michel Foucault e que não foram publicados (ou, quando foram, trataram-se de iniciativas isoladas), foram reunidos sob esse título e, segundo a publicação original na França, organizados de forma cronológica.

Assim, o que temos à disposição para consultas no formato digital, atualmente, são edições francesas desta obra, que reúnem a totalidade desses materiais, até então esparsas.

A edição consultada nesta pesquisa é a reunião organizada pela Gallimard, intitulada **Dits et Écrits – tome I** (FOUCAULT, 2001b) e **Dits et Écrits – tome II** (FOUCAULT, 2001c) e que são, como já apontadas inúmeras vezes por nós, distribuídas em dois, que respeitam a cronologia a seguir: o *tomo I* tratando-se de textos que vão de 1957 a 1975; e o *tomo II*, com textos que vão de 1976 a 1988. Devido a essa característica, é possível acompanhar, de forma panorâmica, como se deu a incidência do verbete “educa” nos textos dessa obra.

Diante disso, elencamos as ocorrências do verbete em questão na obra e, dos dados obtidos dessa pesquisa, os organizamos no gráfico 3, abaixo.

GRÁFICO 2 – Relação entre as ocorrências do verbete “educa” com o ano de publicação dos textos em Dits e Écrits



Vislumbrando o contexto que os verbetes aparecem no interior deste livro, podemos levantar uma hipótese para seu aparecimento: se levarmos em consideração, de acordo com informações dos gráfico 1 e 2 acima, que dispõe a ordem dos textos separados cronologicamente – e aqui estaremos acompanhando a decisão editorial da versão francesa –, vislumbramos que tratam-se de 39 ocorrências do verbete no **Dits et Écrits – tome I** (FOUCAULT, 2001b) e 79 ocorrências do verbete no **Dits et Écrits – tome II** (FOUCAULT, 2001c), totalizando as 118 aparições. Essa constatação nos parece importante, uma vez que tais obras estão datadas de 1965 a 1974, do primeiro tomo; e de 1975 a 1988, do segundo tomo.

Como se observa, as incidências do verbete se asseveram próximo a 1975 que, como já dissemos, é data de publicação de **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987).

Tomando como eixo central esse ano, temos um total de 39 ocorrências do verbete até 1975; ao passo que após a publicação desta obra, teríamos duas vezes mais (79 ocorrências, para ser exato). Tal constatação pode ser acompanhada pela linha de “tendências” que margeia as ocorrências do verbete no gráfico 2, e que “pende” para o ano de 1977.

Os números, ao apontarem para nossa hipótese, denotam que, com a associação manifesta de **Vigiar e Punir** entre espaços de escolarização, Educação com o *dispositivo disciplinar*, poderia explicar o motivo do crescente número de vezes em que “educa” é citado por Foucault nos anos que margeiam a publicação dessa obra. Tal hipótese, entretanto, será verificada na análise de conteúdo, aqui presente no capítulo 2 deste trabalho. Desse modo, optamos por contabilizar e analisar a ocorrência do verbete nesta obra.

Entretanto, como na edição francesa consta, inclusive, alguns materiais que no Brasil foram lançados de forma independente, como livros – é o caso dos textos de **Microfísica do Poder**⁸¹ (FOUCAULT, 1990a) e a palestra proferida por Foucault na PUC-RR, e que no Brasil foi publicado no formato de livro, chamado **A Verdade e as Formas Jurídicas** (FOUCAULT, 1996b).

Como se tratam de obras/textos relevantes, algumas palavras nos cabem sobre as referidas obras.

1.3.1.2. Microfísica

O conjunto de textos reunidos sob o título **Microfísica do Poder** (FOUCAULT, 1990a) apresenta uma característica: trata-se de uma organização minuciosa de textos foucaultianos escolhidos e traduzidos por Roberto Machado, eminente pesquisador e um dos tradutores de Foucault no Brasil. Nele encontramos algumas das transcrições dos cursos ministrados no *Collège de France*, artigos, mesas redondas e algumas entrevistas que auxiliam na introdução ao pensamento de

⁸¹ A única exceção para esta obra recai sobre o texto *Não ao Sexo Rei* (1977) – título original *Non Au Sexe Roi* – que está contido na coleção francesa **Dits et Écrits tome II** (FOUCAULT, 2001c), mas ainda não consta na versão brasileira de **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b). Para tanto, optamos por contabilizar a ocorrência do verbete a partir do texto encontrado em **Microfísica do Poder** (FOUCAULT, 1990a, p. 229–242).

Foucault no Brasil, em fins dos anos 1970⁸². Esta obra explicita como os mecanismos de poder são exercidos fora, abaixo e ao lado do aparelho de Estado, assim como evidencia a relação de *poder* e *saber* nas sociedades modernas.

Desse modo, **Microfísica do Poder** (FOUCAULT, 1990a), ainda que contendo textos reunidos da produção do autor, marca uma necessidade urgente em se compreender, no Brasil, o conceito de *poder* enunciado e trabalhado por Foucault: observamos que os textos ali encontrados, divididos pelos capítulos que compõem a obra, podem ser enquadrados (quase que em sua totalidade) na segunda fase de Foucault (conhecida por muitos como *genealogia do poder*).

Como vemos na tabela 5 abaixo, os anos de publicação dos textos segue um padrão que reflete parcialmente a trajetória acadêmica de Foucault (sendo o primeiro datando de 1971, e o último, de 1978); mas, como já dissemos, o aglutinador que provavelmente instiga Roberto Machado a traduzir, organizar e publicar um título como **Microfísica do Poder** (FOUCAULT, 1990a), é, certamente, o tema do *poder* em Foucault. Além disso, consideramos que a obra abrange um momento de inflexão do pensamento de Michel Foucault que evidencia, no interior da relação entre sujeito e poder, que o tema dos processos de *disciplinarização*⁸³ emerge como questão para Foucault.

Para evidenciar o que dissemos, segue a tabela em que explicita o conjunto do livro, bem como o ano de publicação dos textos ali encontrados:

TABELA 5 – Ano de Publicação dos Textos de “Microfísica do Poder”		
Capítulo	Título	Ano de Publicação ⁸⁴
II	Nietzsche, a Genealogia do Poder	1971
III	Sobre a Justiça Popular	1972
IV	Os Intelectuais e o Poder	
V	Nascimento da Medicina Social	1974

⁸² A primeira edição, lançada pela Editora Graal, data de 1979.

⁸³ E como vimos, estamos considerando que os *processos de disciplinarização* descritos por Michel Foucault – principalmente em **Vigiar e Punir**, ainda que não sejam exclusivos da alçada da escola e da Educação, apresentam relação estreita com elas e, portanto, interessa realizarmos essa aproximação.

⁸⁴ Os anos aqui indicados correspondem ao ano de publicação dos textos em sua versão original, na França, e encontrados esparsos nos **Dits et Écrits tome I** (FOUCAULT, 2001b) e **Dits et Écrits tome II** (FOUCAULT, 2001c).

TABELA 5 – Ano de Publicação dos Textos de “Microfísica do Poder”

VI	O Nascimento do Hospital	
VII	A Casa dos Loucos	1975
VIII	Sobre a Prisão	
IX	Poder-Corpo	
X	Sobre a Geografia	1976
XI	Genealogia e Poder	
XII	Soberania e Disciplina	
XIII	A Política da Saúde no Século XVIII	
I	Verdade e Poder	1977
XIV	O Olho do Poder	
XV	Não Ao Sexo Rei	
XVI	Sobre a História da Sexualidade	
XVII	A Governamentalidade	1978

Notadamente, trata-se de um livro que contém textos selecionados, escritos durante os anos de 1971-1978 que cobrem uma área específica da produção intelectual de Foucault: a fase conhecida como *genealogia do poder*, e cuja obra mais representativa desta fase é **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987), publicado originalmente em 1975. Conforme escreve Roberto Machado, no primeiro parágrafo de sua introdução ao **Microfísica** – e que recebeu o título: *Por uma Genealogia do Poder*:

A questão do poder não é mais velho desafio formulado pelas análises de Foucault. Surgiu em determinado momento de suas pesquisas, assinalando uma reformulação de objetivos teóricos e políticos que, se não estavam ausentes dos primeiros livros, ao menos não eram explicitamente colocados, complementando o exercício de uma arqueologia do saber pelo projeto de uma genealogia do poder. (MACHADO, 1990, p. VI).

Portanto, podemos afirmar que a necessidade de publicação de um livro com o teor do **Microfísica** (FOUCAULT, 1990a) se deu exatamente para marcar a complementariedade que a *genealogia do poder* trouxe à já conhecida *arqueologia de saber*, de Foucault, e que teve seu ápice, por assim dizer, com a publicação de **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987).

Com isso, nossa intenção não é a de colocar levianamente **Microfísica do Poder** (FOUCAULT, 1990a) de lado, como se tratando de uma obra *menor* ou de pouca representatividade. Nossa intenção é tão somente evidenciar que este livro não deve ser considerado uma obra de Michel Foucault, senão como uma coletânea primorosa organizada para aclarar o problema do *poder* contido nesses textos e que, à época no Brasil, não estavam disponíveis para consultas na língua portuguesa, o que limitava sobremaneira seu acesso.

Exatamente por se tratar de uma coletânea de textos organizada por terceiros, todos os textos contidos nessa obra serão analisados quando nos debruçarmos sobre os **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 1999a, 2000b, 2001a, 2004a, 2006a, 2010b, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b), pois nesta obra, somada aos cursos de Foucault, está a totalidade dos textos encontrados em **Microfísica do Poder**.

1.3.1.3. Verdade e as Formas Jurídicas

Assim como o livro anterior, **Microfísica do Poder, A Verdade e as Formas Jurídicas** (FOUCAULT, 1996b), por se tratar de um conjunto de conferências que Michel Foucault proferiu na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), entre 21 e 25 de janeiro de 1973, está contido – tanto na versão francesa como no vol. 10 da versão brasileira – na coleção **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 2014d, p. 130–244). Por isso, optamos por contabilizar este material no conjunto das *obras* foucaultianas, aglutinadas nos livros que compõem **Ditos e Escritos**.

Mais uma vez, vemos nessa obra os esforços do prof. Roberto Machado para realizar-se uma difusão do pensamento deste expoente no Brasil. Ademais é possível auferir, a partir dessas conferências, que alguns temas de Foucault são antecipados nesta conferência, e que irão compor o livro **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987) e pode-se observar a demonstração do vínculo entre os sistemas de verdade, bem como de onde provêm e onde se investem as práticas sociais e políticas. A despeito desta importância que mencionamos para lograr a compreensão do pensamento de Foucault, Edgardo Castro nos indica:

Em uma série de conferências na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, [...] Foucault se ocupa da história de Édipo, especialmente na segunda e terceira conferências; não como um ponto de origem e de formulação do desejo, mas como um episódio da história do saber, que coincide com o momento de emergência da investigação (*enquête*). (CASTRO, 2009, p. 133).

Com este texto, Foucault ainda dialoga com Gilles Deleuze e Félix Guattari – autores de **O Anti-Édipo** (DELEUZE; GUATTARI, 2010) –, além, é claro, com a própria teoria freudiana, quando propõem, à sua maneira, uma interpretação do mito de Sófocles, Édipo Rei (SÓFOCLES, 1998). A obra de Sófocles, considerada clássica, é ainda pedra basal dos estudos de Sigmund Freud, fundador austríaco da Psicanálise e que se utiliza deste mito para teorizar sobre o que conhecemos por *complexo de Édipo*.

1.3.2. Primeiro Mergulho: Análise Percentual das Ocorrências

Após o mapeamento das obras completas de Michel Foucault, algumas delimitações e exclusões que já mencionamos anteriormente, passaremos a nos ater às ocorrências do verbete “educa” nas obras do autor⁸⁵.

Para a eleição das três categorias das quais classificamos as aparições do tema do verbete “educa”, procedemos da seguinte forma: após a seleção dos materiais da obra de Michel Foucault, passamos um “pente fino” (com a ajuda dos mecanismos de busca possíveis quando atualizamos materiais digitais⁸⁶), em que os resultados que retornavam dessas pesquisas foram extraídos da obra e guardados num documento separado. Findada a etapa de coleta, o pesquisador passou a ler o trecho destacado (com o verbete em questão), cotejando-o com o contexto da obra em que ele aparecia em paralelo à data de sua publicação pois acreditamos que toda

⁸⁵ Numa tentativa de trazer clareza ao estudo, a tabela a seguir expõe as obras em que o verbete “educa” aparece ao menos uma vez. Ou seja, das obras consideradas nesta pesquisa, apenas quatro não apresentam nenhuma ocorrência do verbete em questão. Por isso, não estarão apresentadas na tabela acima. Sobre isso, consulte o gráfico “Ocorrências do verbete nas obras de M. Foucault”.

⁸⁶ Como já dissemos na metodologia deste trabalho, as obras de Foucault consultadas foram utilizadas ou pelo editor de textos da Microsoft, Word (.doc); ou em leitores digitais (cujo formato é .pdf); ou através da consulta de materiais em páginas/sítios da web (html).

obra está em relação estreita com o contexto social, político, econômico e mesmo pessoal em que o autor a concebeu.

Diante disso – e após muitas leituras e comparações – concluímos que os verbetes podiam aproximar a visão de Foucault sobre o tema de interesse dessa pesquisa: quando Foucault menciona alguma palavra que contenha o verbo “educa”, percebemos que ela se relacionava com algumas de suas variações, como **educador**, **educação**, **educando**, **reeducação**, **educar**, entre outros. Concluímos daí que extraindo essas expressões das obras, poderíamos rastrear a totalidade numérica de todas as vezes que Michel Foucault utilizou-se dessa expressão e que elas poderiam nos auxiliar a rastrear como Foucault concebia a ideia de Educação, bem como sua prática, e comparar aos conceitos presentes em sua obra e que, sabidamente, se relacionam com educação, como *dispositivo disciplinar*; *exame*; *disciplina*; *governamentalidade*; *biopoder*; *biopolítica*, entre outros.

Na tentativa de compreendermos em qual momento do pensamento de Foucault o verbo que estaríamos analisando se relacionava (ou era operado, segundo o contexto das distintas obras), organizamos essas aparições em três categorias. A *primeira* como sendo uma simples aparição de uma palavra que continha o “educa”. Por *aparição simples* entendemos que em alguns momentos, Foucault fazia menções, por exemplo, a nomes de obras de autores que ele estudava ou, ainda, observamos uma citação ao verbo, quer no título, quer em sua explicação, sobre esses autores e/ou obras consultadas. Como, em sua grande maioria, tratou-se de nomes de obras, optamos por contabilizar, mas não analisar tais ocorrências. Para exemplificar, temos uma aparição em **História da Loucura**, em que lemos, numa referência bibliográfica que Foucault apresenta aos seus leitores: “VENEL, Essai Sur La Santé Et **L'éducation** Médicinale Des Filles Destinées Au Mariage, Yvernon, 1776, pp. 135-136” (FOUCAULT, 1999b, p. 361 – grifos em negrito nosso). No trecho destacado, trata-se de uma menção que Foucault faz de um livro em que encontramos a expressão traduzida livremente do francês: “a educação”. Nessa nota de rodapé, e segundo uma livre tradução do autor, Foucault nos apresenta o livro: “Ensaio sobre a Saúde e a Educação Medicinal das Meninas Destinadas ao Matrimônio”.

Em um caso semelhante ao exposto, temos a menção simples à palavra Educação. Vejamos:

Le Tartuffe de Molière e Le Précepteur de Lenz representam, com mais de um século de distância, a interferência do dispositivo de sexualidade sobre o dispositivo familiar; no caso da direção espiritual *Le Tartuffe* e, no da **educação**, *Le Précepteur*. (FOUCAULT, 1988, p. 176 - grifo em negrito nosso).

Concluimos que da *categoria um* não seria possível extrair qualquer visão foucaultiana do verbete em questão (tampouco dos correlatos a ele), por se tratar de uma menção simplificada da palavra que contenha a palavra-chave: “educa”. Desse modo, não iremos trabalhar com essa categoria, apenas contabilizá-la e apresentá-la para fins de delinear o trajeto que estamos propondo.

Na *segunda categoria* o que encontramos é a menção da palavra que contenha “educa”, numa referência à ideia de *profissão* e/ou *instrução* e, nesses casos, não podemos analisar o conteúdo que tais expressões ou empregos do verbete carregam, uma vez em que está sendo utilizada numa alusão à profissão, por exemplo, de educador. Para ilustrar, apresentaremos a seguir uma ocorrência dessa categoria encontrada em **História da Loucura**, em que Foucault nos apresenta uma leitura do termo “educado” pelo alienista Philippe Pinel (1745-1826) quando este cita o caso de uma moça: “(...) cujos pais a haviam **educado** com ‘extrema indulgência’.” (FOUCAULT, 1999b, p. 499 - grifo em negrito nosso).

Ainda que pudéssemos aludir que, nesta expressão, estaria contida a ideia foucaultiana de *disciplinarização* ou *governo das condutas*, uma vez que denota-nos que, a *extrema indulgência* mencionada poderia ter levado a jovem moça à inclinações ou comportamentos imorais, ou seja, não aceitos socialmente pela norma vigente, entendemos que os casos dessa categoria trariam interpretações forçadas sobre seu uso e contexto em que foram empregadas.

Num outro trecho a seguir, ainda pertencentes à categoria dois, lemos:

O primeiro discurso de Sócrates no Fedro a ele faz alusão quando repreende o amor que se tem aos rapazes flácidos, **educados** na delicadeza da sombra, ornados de maquilagens e adereços. É também com esses traços que Ágaton aparece nas Tesmoforias — tez pálida, faces escanhoadas, voz de mulher, roupas de açafraão, redes — ao ponto do seu interlocutor se perguntar se na

verdade ele está na presença de um homem ou de uma mulher. (FOUCAULT, 1984, p. 27 - grifo em negrito nosso).

Mais uma vez, notamos que, “educados na delicadeza da sombra”, os comportamentos, feições (até mesmo *amores*) dos rapazes, tornam “confusa”, segundo o relato, a identificação de gênero: não se sabe, conforme lemos, se se está na presença de um homem; ou se está na presença de uma mulher. Assim poderíamos analisar esta ocorrência como um exemplo de uma *disciplina* dos sexos mal operacionalizada (“justificando” a confusão, em tom de denúncia). No entanto, mais uma vez, acreditamos que tais afirmativas comprometem o sentido, e alarga-o sobremaneira, o que poderia, na verdade, conduzir-nos ao erro. Acreditamos, ainda, que as referências aos verbetes “educa” e seus correlatos enquadrados nessa categoria não trazem nenhuma informação conceitual sobre os mesmos, fato que, acreditamos, impossibilita depreender uma análise sobre seu uso, bem como do contexto em que está inserido.

Portanto, decidimos, por contabilizar os verbetes que encontramos no livros analisados de Foucault (tal qual a *categoria um*), mas não iremos analisá-los detidamente, pelos motivos já apresentados.

Na *terceira categorização*, temos palavras, frases e contextos em que o verbete “educa” está presente e que seu uso está sendo associado à ideia de *cura*, *melhoria da saúde*, *transformação do caráter*, assim como, em muitas delas (como veremos), há a correlação do verbete como processos disciplinares ou com uma *arte de governar*⁸⁷. Aqui, *educar* afirma-se como Educação na relação direta com a *produção dos sujeitos*.

Diante disso, pensamos que nesse terceiro grupo de aparições, Educação está diretamente ligada ao *biopoder*, seja enquanto uma *estratégia disciplinar*; seja enquanto aparato de um controle dos comportamentos e das populações através (ou pelo viés) de aspectos da vida, que, em Foucault, recebeu o nome de *biopolítica*.

⁸⁷ E que, neste trabalho, iremos relacionar a *arte de governar* com sendo uma *arte de educar*. Sobre isso, Cf. Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva (2011).

Desta feita – e levando-se em conta o contexto de um autor que escreveu **História da Loucura, Vigiar e Punir, História da Sexualidade**, entre outros –, apresentamos um trecho de **Vigiar e Punir**, em que se lê:

E acima dessa distribuição dos papéis se realiza a negação teórica: o essencial da pena que nós, juízes, infligimos não creiais que consista em punir; o essencial é procurar corrigir, **reeducar**, “curar”; uma técnica de aperfeiçoamento recalca, na pena, a estrita expiação do mal, e liberta os magistrados do vil ofício de castigadores. Existe na justiça moderna e entre aqueles que a distribuem uma vergonha de punir, que nem sempre exclui o zelo; ela aumenta constantemente: sobre esta chaga pululam os psicólogos e o pequeno funcionário da ortopedia moral. (FOUCAULT, 1987, p. 13).

Ou ainda no claríssimo trecho destacado (do texto encontrado em **Ditos e Escritos – vol. 7**), intitulado “*Crise da Medicina ou Crise da Antimedicina*”, no qual Foucault analisa a visão *biopolítica* da Educação como um meio para intervir em fenômenos vitais dos sujeitos. Em suas palavras:

A partir do momento em que o consumo médico é situado em um meio real, percebemos que as variáveis do meio, em particular o consumo alimentar, a **educação** e os rendimentos familiares são fatores de ação bem maior sobre a taxa de mortalidade do que o consumo médico. Assim, o aumento dos rendimentos que pode exercer um efeito negativo sobre a mortalidade é duas vezes mais eficaz que o consumo de medicamentos. Quer dizer que se os rendimentos aumentam na mesma proporção que o consumo dos serviços médicos, o benefício representado pelo aumento de consumo médico será anulado pelo pequeno aumento dos rendimentos. De modo análogo, a **educação** age sobre o nível de vida em uma proporção duas vezes e meia mais importante do que o consumo médico. Conclui-se que, para viver mais tempo, um bom nível de **educação** é preferível ao consumo médico. (FOUCAULT, 2011d, p. 390 - grifos em negrito nosso).

Por isso, é possível perceber a partir dos estudos de Foucault, que a medicina envolveu inúmeros elementos, ampliando sua extensão e diversificando sua prática e associando-se, em muitos aspectos, às práticas educativas reais e concretas. Segundo ele:

A psiquiatria foi uma das formas da medicina social surgida no século XIX. A história da psiquiatria feita por Szasz – este é mais um de seus méritos – põe a céu aberto a função social da medicina numa sociedade de normalização. Vemos aparecer o poder da medicina por toda parte: seja na família, na escola, na usina, nos tribunais, sobre a sexualidade, a educação, sobre o trabalho, o crime. (FOUCAULT, 2011e, p. 395).

Com isso, a *categoria três* nos é particularmente importante porque evidencia as relações entre Educação e *biopoder*, seja na modalidade *disciplinar*, seja articulada aos mecanismos da *biopolítica* e as modulações que a Educação sofre na passagem de uma noção de Educação como processos de disciplinarização, para um novo rearranjo das forças, no que atualmente nos encontramos imersos, que seria uma *sociedade de segurança* (ou, conforme Deleuze, de *controle*).

Podemos encontrar essa ideia no trecho destacado abaixo, também de **História da Loucura**:

Por essa razão nova que impera no asilo, a loucura não representa a forma absoluta da contradição, mas antes uma idade menor, um aspecto de si mesma sem direito à autonomia, e que só pode viver enxertada sobre o mundo da razão. A loucura é infância. Tudo é organizado no Retiro para que os alienados sejam diminuídos. Ali são considerados: como crianças com um excesso de força e que a utilizam de forma perigosa. Necessitam de castigos e recompensas presentes; tudo aquilo que é um pouco distanciado não tem efeito sobre eles. É preciso aplicar neles um novo sistema de **educação**, dar um novo curso a suas ideias; subjuga-los de início, encorajá-los a seguir, aplica-los no trabalho, tornar-lhes agradável esse trabalho através de meios atraentes. (DELARIVE, p. 30 *apud* FOUCAULT, 1999b, p. 483 - grifo em negrito nosso).

Ou ainda no trecho em que Foucault faz referência à aplicação da tecnologia panóptica de Jeremy Bentham. Segundo suas palavras:

(...) o que os médicos, os criminalistas, os industriais, os **educadores** procuravam, Bentham lhes propôs: encontrou uma tecnologia de poder para resolver os problemas de vigilância [...] Bentham pensou e disse que seu sistema ótico era a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder. (FOUCAULT, 2010d, p. 109 - grifo em negrito nosso).

Acreditamos que após a seleção dos trechos, cotejando-o com a obra encontrada e em paralelo à totalidade dos escritos de Foucault, conseguimos abarcar boa parte do pensamento foucaultiano sobre Educação, educadores, arte de educar e cura pelo viés educativo. Apesar disso, ao analisar individualmente a aparição em cada obra, optamos por não apresentar a transcrição da totalidade dos verbetes (que chegaram à cifra de 251 aparições, como vimos), correndo o risco de tornar o texto, com isso, lento e de difícil compreensão. Para tanto, organizamos uma tabela comparativa dos livros em que encontramos o verbete, organizado segundo o número total de aparições para aquela obra, e segundo a qual categoria corresponde ao contexto do verbete.

Além disso, optamos por deixar uma coluna com o percentual de ocorrências nas quatro categorias elencadas por nós em relação ao total (100%), para uma melhor compreensão dos diferentes contextos em que encontramos o verbete categorias. Vejamos:

TABELA 6 – Ocorrência Panorâmica do Verbo “educa”		
	Números Brutos	Porcentagem
Doença Mental e Psicologia (1954)		
Número total de ocorrências	1	100%
Categoria 1	0	0,0%
Categoria 2	1	100,0%
Categoria 3	0	0,0%
História da Loucura na Idade Clássica (1961)		
Número total de ocorrências	14	100%
Categoria 1	1	7,1%
Categoria 2	8	57,1%
Categoria 3	5	35,7%
Nascimento da Clínica (1963)		
Número total de ocorrências	1	100%
Categoria 1	0	0,0%
Categoria 2	1	100,0%
Categoria 3	0	0,0%
As Palavras e as Coisas (1966)		
Número total de ocorrências	1	100%
Categoria 1	0	0,0%
Categoria 2	1	100,0%
Categoria 3	0	0,0%
A Ordem do Discurso (1970)		

TABELA 6 – Ocorrência Panorâmica do Verbetes “educa”		
	Números Brutos	Porcentagem
Número total de ocorrências	2	100%
Categoria 1	0	0,0%
Categoria 2	1	50,0%
Categoria 3	1	50,0%
Eu, Pierre Rivière [...] (1973)		
Número total de ocorrências	11	100%
Categoria 1	0	0,0%
Categoria 2	9	81,8%
Categoria 3	2	18,2%
Vigiar e Punir (1975)		
Número total de ocorrências	50	100%
Categoria 1	0	0,0%
Categoria 2	23	46,0%
Categoria 3	27	54,0%
Hist. da Sexualidade - vol. 1 (1976)		
Número total de ocorrências	22	100%
Categoria 1	2	9,1%
Categoria 2	17	77,3%
Categoria 3	3	13,6%
Hist. da Sexualidade - vol. 2 (1984)		
Número total de ocorrências	17	100%
Categoria 1	0	0,0%
Categoria 2	9	52,9%
Categoria 3	8	47,1%
Hist. da Sexualidade - vol. 3 (1984)		
Número total de ocorrências	14	100%
Categoria 1	2	14,3%
Categoria 2	11	78,6%
Categoria 3	1	7,1%
Ditos e Escritos (1994)		
Número total de ocorrências	118	100%
Categoria 1	11	9,3%
Categoria 2	62	52,5%
Categoria 3	45	38,1%

Como podemos notar na tabela acima, das 251⁸⁸ ocorrências do verbete, um percentual considerável recai sobre a *categoria três*, conforme destacamos abaixo:

⁸⁸ Esta cifra já não contém as 22 incidências do verbete encontrados em **Microfísica do Poder**, assim como a única ocorrência de **A Verdade e as Formas Jurídicas** (FOUCAULT, 1996b, 2014d), pelos motivos já abordados.

TABELA 7 – Total de Ocorrências na Categorias 03

Total de ocorrências	251	100%
Total de ocorrências na categoria 03	92	36,7%

Evidenciamos, assim, que a categoria que utilizaremos para este estudo, conta com 92 ocorrências do total que foram enquadrados, por nós, o que correspondente a 36,7% em relação ao total.

1.3.3. Segundo Mergulho: Análise das Ocorrências da Categoria 03

Conforme a tabela 06, nas 92 ocorrências dessa categoria, 45 são de **Ditos e Escritos** (FOUCAULT, 2001b, 2001c), e 27 aparições de **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987), além de 08 aparições em **História da Sexualidade – vol. 2** (FOUCAULT, 1984); e 05 ocorrências em **História da Loucura na Idade Clássica** (FOUCAULT, 1999b) – para nos ater aos quatro livros de maior aparição do “educa”.

Nessas, o que prevalece é um tom de que a Educação estaria em estreita sintonia com o *biopoder*⁸⁹. De acordo com Edgardo Castro (2009), entendemos por isso, quando analisamos a obra foucaultiana, que existiria um *poder sobre a vida* (políticas voltadas para manutenção e expansão da vida); e um *poder sobre a morte* (no que Foucault chamaria de “racismo de estado”). De acordo com Foucault, o *biopoder*:

(...) sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o

⁸⁹ Sobre isso, Edgardo Castro indica que há dois momentos cruciais em que Foucault esclarece o que entende por *biopoder*: o último capítulo de **História da Sexualidade – vol. 1** (FOUCAULT, 1988), e o curso de 17 de maio de 1976, presente no manuscrito **Em Defesa da Sociedade** (FOUCAULT, 1999c). Cf. (CASTRO, 2009, p. 57–59).

Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do bio-poder com suas formas e procedimentos múltiplos. O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento. (FOUCAULT, 1988, p. 154–155).

Não obstante, é possível arrolar algumas das aparições do “educa” (ainda no registro do *biopoder*) numa estreita relação com doenças mentais e/ou desvios de conduta, cuja prática educativa – nesses casos e quando bem conduzida por um mestre ou tutor –, promove a salvação, até mesmo cura. Além desta, podemos notar que a Educação ocupa – nos trechos que destacaremos a seguir –, um lugar como um componente, uma tecnologia (ou, se preferir, uma estratégia) das *artes de governar* e que chamaremos de uma *arte de educar*.

De acordo com os apontamentos sobre a *arte de governar* de Foucault, encontradas em Edgardo Castro:

Quanto à noção foucaultiana de governo, ela tem, para expressá-lo de alguma maneira, dois eixos: o governo como relação entre sujeitos e o governo com relação consigo mesmo. No primeiro sentido, “ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis. Ele trabalha sobre um campo de possibilidade aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga o impede absolutamente. Mas ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e isso na medida em que atuam ou são suscetíveis de atuar. Uma ação sobre ações”. Trata-se, em definitivo, de uma conduta que tem por objeto a conduta de outro indivíduo ou de um grupo. Governar consiste em conduzir condutas. Foucault quer manter sua noção de governo a mais ampla possível. Mas, no segundo sentido, é também da ordem do governo a relação que se pode estabelecer consigo mesmo na medida em que, por exemplo, se trata de dominar os prazeres ou os desejos. Foucault interessa-se particularmente pela relação entre as formas de governo de si e as formas de governo dos outros. Os modos de objetivação e subjetivação situam-se no entrecruzamento desses dois eixos. (CASTRO, 2009, p. 190).

Um exemplo de ocorrência encontrada, pode ser lida num trecho de **Ditos e Escritos (vol. 7)**, no texto *Crise da Medicina ou Crise da Antimedicina* (1976), em que

temos um surpreendente parágrafo em que há três ocorrências do verbete. No entanto, será exatamente na última delas que reside nosso interesse: a de que uma “boa” Educação promove a cura. Vejamos:

A partir do momento em que o consumo médico é situado em um meio real, percebemos que as variáveis do meio, em particular o consumo alimentar, a **educação** e os rendimentos familiares são fatores de ação bem maior sobre a taxa de mortalidade do que o consumo médico. Assim, o aumento dos rendimentos que pode exercer um efeito negativo sobre a mortalidade é duas vezes mais eficaz que o consumo de medicamentos. Quer dizer que se os rendimentos aumentam na mesma proporção que o consumo dos serviços médicos, o benefício representado pelo aumento de consumo médico será anulado pelo pequeno aumento dos rendimentos. De modo análogo, a **educação** age sobre o nível de vida em uma proporção duas vezes e meia mais importante do que o consumo médico. Conclui-se que, para viver mais tempo, um bom nível de **educação** é preferível ao consumo médico. (FOUCAULT, 2011d, p. 390 - grifos em negrito nosso).

Ou ainda no trecho de Pierre Rivière, em que lemos:

A **educação** não pôde corrigir as más inclinações de Rivière, porque ele não a recebeu; aprendeu somente a ler e a escrever, e ninguém se preocupou em mostrar o bom caminho a seu espírito. Dotado de memória prodigiosa, parece ter tirado das leituras apenas exemplos que justificassem seu ato, e que transformassem este ato num motivo de orgulho aos olhos dos homens. Sua inteligência perverteu-se a tal ponto que fez do assassinato um método e construiu para si mesmo uma lógica para a prática do crime. (FOUCAULT, 2000d, p. 38–39 - grifo em negrito nosso).

Na mesma obra, é possível encontrar, nos autos que condenaram o jovem parricida:

“(...) Desejo tanto mais este resultado, se não é possível obter outro, pois soube, como fato de observação, que livros e o isolamento já haviam produzido uma sensível melhora sobre o coração e o espírito de Rivière. Quem sabe se este infeliz, curado por uma boa **educação**, não pagará um dia, por algum grande serviço prestado à humanidade, a vida que lhe terão poupado.” (FOUCAULT, 2000d, p. 156 - grifo em negrito nosso).

Notadamente podemos observar o cunho de salvação e cura que a Educação atinge nos trechos apresentados: essa correlação, fruto ainda de uma ideia de que os jovens viveriam num “fio da navalha” (sem Educação, estariam fadados à barbárie, ao caos), foi (e ainda é) uma fonte poderosa nos discursos que clamam por Educação como disciplinarização. Sobre isso, **Vigiar e Punir** ainda agrega uma função a mais: a reeducação moral, soma-se a noção de que a Educação poderia agir como complemento às penalidades, sejam elas a reclusão, seja à correção por meio dos profissionais educadores. Vejamos:

Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os **educadores**; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva. (FOUCAULT, 1987, p. 14 - grifo em negrito nosso).

Ou ainda, como instância de julgamentos parciais:

E ele [o juiz] não julga mais sozinho. Ao longo do processo penal, e da execução da pena, prolifera toda uma série de instâncias anexas. Pequenas justiças e juízes paralelos se multiplicaram em torno do julgamento principal: peritos psiquiátricos ou psicológicos, magistrados da aplicação das penas, **educadores**, funcionários da administração penitenciária fracionam o poder legal de punir; dir-se-á que nenhum deles partilha realmente do direito de julgar; que uns: depois das sentenças, só têm o direito de fazer executar uma pena fixada pelo tribunal, e principalmente que outros — os peritos — não intervêm antes da sentença para fazer um julgamento, mas para esclarecer a decisão dos juízes. (FOUCAULT, 1987, p. 22 - grifo em negrito nosso).

Numa outra passagem, desta vez de **História da Sexualidade – vol. 2**, temos:

Assim Platão distingue nas Leis duas espécies de médicos: aqueles que são bons para os escravos (e são eles próprios frequentemente de condição servil), e que se limitam a prescrever sem dar explicações; e aqueles livres de nascimento, que se dirigem aos homens livres; eles não se contentam em dar receitas, eles entram em conversação, informam-se junto aos doentes e aos seus amigos; eles **educam** o doente, estimulam-no e o convencem através de argumentos que, uma vez que ele fique persuadido, serão de

natureza a lhe fazer levar a vida que convém. O homem livre deve receber do médico sábio, além dos meios que permitam a cura propriamente dita, uma armação racional para o conjunto de sua existência. (FOUCAULT, 1984, p. 136 - grifo em negrito nosso).

Dessas citações fica evidente que a ideia de que a Educação poderia ser pensada ou encarada como mais uma linha que promove a cura (ou possibilita, ou ainda que leve a) encontra-se, principalmente, nos textos da década de 1970, período em que Michel Foucault está preparando **Vigiar e Punir**, publicado originalmente em 1975, na França.

Na medida em que, para Foucault, o exercício de poder no interior das instituições disciplinares teria por finalidade a categorização, a divisão e o esquadramento do tempo e dos sujeitos ali inseridos, de modo a constituir um sujeito dócil, produtivo e uniforme, tais estratégias estariam a serviço de uma diminuição das estratégias coercitivas, e uma maximização dos efeitos disciplinadores. Conforme salienta Márcio Alves da Fonseca:

A disciplina não quer produzir corpos sobre os quais seja preciso incidir constantemente uma parcela de coerção e intimidação. Esse procedimento seria alheio a seus mecanismos por ser inclusive dispendioso na economia de forças empregadas. Para essa economia é muito mais interessante fabricar corpos “submissos, e exercitados, corpos dóceis”, cuja submissão não represente uma inércia de obediência conseguida por um controle ininterrupto, mas esteja associada a uma impressão de autonomia na vinculação a engrenagens postas em funcionamento por diversas instituições. O que só se torna possível por meio de um entrelaçamento de diversos procedimentos, arranjos e dispositivos sutis e detalhados. (FONSECA, 2011, p. 52–53).

Nos estudos que Foucault realiza na época de compilação de **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987), suas preocupações passam ao lado dos poderes lançados-mão no momento de punir. Primeiro ele identifica os *poderes soberanos*, que detinham a soberania sobre a vida e morte dos súditos e a punição se dava de modo supliciosa, em que se aplicavam sofrimentos gradativos aos condenados. Depois o pesquisador se depara com uma forma de punição caracterizada de *prisão*, que já não precisa

mais de uma encenação pública: o poder, agora, age de forma silenciosa, e protegido pelos muros do cárcere⁹⁰. No entanto ele faz falar.

Nos textos que se seguem à publicação de **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987), a ligação estreita entre Educação e *cura*, vai se ampliando para dar lugar à ideia de Educação como uma *arte de educar*, ou uma *arte de governar* – ainda que essa ideia já apareça antes e em outros momentos, na obra foucaultiana.

Podemos acompanhar no trecho abaixo, destacado de **História da Loucura**, em que o autor esclarece que a loucura carece de regras, normas e treinamento para que se torne “apetecível” aos olhos da “normalidade”. Na passagem que iremos transcrever, Foucault está relatando que acaba de ver nascer, em pleno século XVIII, uma nova modalidade que dialoga (hierarquicamente) com a loucura: a autoridade daquele que não é louco. Diante disso, podemos ver transparecer a estratégia de *arte de educar* que a Educação começa a assumir.

Em **Vigiar e Punir**, lemos:

O que estava em jogo não era o quadro rude demais ou ascético demais, rudimentar demais ou aperfeiçoado demais da prisão, era sua materialidade na medida em que ele é instrumento e vetor de poder; era toda essa tecnologia do poder sobre o corpo, que a tecnologia da “alma” — a dos **educadores**, dos psicólogos e dos psiquiatras — não consegue mascarar nem compensar, pela boa razão de que não passa de um de seus instrumentos. É desta prisão, com todos os investimentos políticos do corpo que ela reúne em sua arquitetura fechada que eu gostaria de fazer a história. (FOUCAULT, 1987, p. 29 - grifo em negrito nosso).

⁹⁰ Conforme lemos em Márcio Alves Fonseca: “O produto extraído do modo de punição que constitui a prisão é diferente. Se, numa primeira aproximação, ele pode parecer menos contundente, por não envolver a manifestação pública de dor e sofrimento que o suplício conseguia, o avanço das análises de um e do outro modo de punição mostra a importância da prisão, inserida em uma nova configuração das relações de poder. Primeiramente porque o significado de cada uma preenche necessidades políticas específicas dos momentos históricos em que ocorrem. E, depois, a maneira mais dramática como se apresentam as reações do suplício não garante a essas uma significação maior do que as reações provocadas pela prisão. Estas são, sem dúvida, menos dramáticas, menos barulhentas e, por consequência, mais sutis. No entanto, são mais extensivas, ou seja, manifestam-se com mais vagar, pois têm tempo para isso. A prisão faz falar, não faz gritar; observa e vigia o corpo fazendo-o aparecer, não esquarteja; faz consciências e ideias se manifestarem como são, não provoca manifestação de arrependimento. Há muitas diferenças no que é extraído do supliciado e do prisioneiro. Tais diferenças denotam modos de punição diferentes em seus propósitos.” (FONSECA, 2011, p. 42).

Podemos ler em **História da Sexualidade – vol. 2**, o seguinte trecho:

Conhece-se a ambiguidade dessa palavra. Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições **educativas**, as Igrejas, etc. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias. (FOUCAULT, 1984, p. 33 - grifo em negrito nosso).

Num outro trecho, desta vez de **Ditos e Escritos (vol. 4)**, Foucault esclarece que a função repressora e policialesca também é da alçada da Educação. Neste trecho, retirado do texto *Os Intelectuais e o Poder*, lemos:

Todos os tipos de categorias profissionais serão convidados a exercer funções policiais cada vez mais precisas: professores, psiquiatras, todos os gêneros de **educadores**, etc. (FOUCAULT, 2006g, p. 43 - grifo em negrito nosso).

Ainda em **Ditos e Escritos (vol. 4)**, num trecho claro de *Arrancados Por Intervenções Enérgicas de Nossa Permanência Eufórica de Nossa História, Pomos as “Categorias lógicas” a Trabalhar*, vemos a mescla de uma visão da Educação como *arte de educar*, que teria como efeito a promoção de cura:

Não é a mesma cronologia. É um balizamento de elementos funcionais em um equipamento coletivo, escolhido como exemplo. Poder-se-ia ter pegado outro. A **educação** produz produtores, ela produz demandantes e ao mesmo tempo ela normatiza, classifica, reparte, impõe regras e indica o limite do patológico. (FOUCAULT, 2006h, p. 84 - grifo em negrito nosso).

Já num outro trecho (desta vez do livro **Ditos e Escritos – vol. 7**), Foucault assevera suas análises e no texto *A Política da Saúde no Século XVIII*, afirma que o

século XVIII produziu uma verdadeira *tecnologia das populações*, em que a Educação teria espaço de atuação privilegiado e abrangente. Segundo ele:

O grande crescimento demográfico do Ocidente europeu, ao longo do século XVIII, a necessidade de coordená-lo e integrá-lo ao desenvolvimento do aparelho de produção, a urgência de controlá-lo por meio de mecanismos de poder mais adequados e mais concentrados fazem aparecer a “população”, com suas variáveis de número, repartição espacial ou cronológica, longevidade e saúde, não só como problema teórico, mas como objeto de vigilância, análise e intervenções, operações modificadoras, etc. Esboça-se o projeto de uma tecnologia da população: estimativas demográficas, cálculo da pirâmide de idades, das diferentes expectativas de vida, das taxas de morbilidade, o estudo do papel desempenhado pelo crescimento da riqueza em relação ao do crescimento da população, diversas incitações ao casamento e à natalidade, desenvolvimento da **educação** e da formação profissional. (FOUCAULT, 2011f, p. 359 - grifo em negrito nosso).

Numa *Entrevista com Michel Foucault* (presente no livro **Ditos e Escritos – vol. 9**), o que transparece é o caráter de normalização e controle que emana da Educação.

Não cortaram a [cabeça] do Rei e, por outro lado, procuram colocar uma [cabeça] nas disciplinas, isto é, nesse vasto sistema de vigilância, de controle, de normalização e mais tarde, de punição, de correção, de **educação**, que se institui nos séculos XVII e XVIII. (FOUCAULT, 2014e, p. 24 - grifo em negrito nosso).

Em *Conversa com Michel Foucault* (encontrado em **Ditos e Escritos – vol. 6**), lemos:

Por governo, entendo o conjunto das instituições e práticas através das quais se guiam os homens desde a administração até a **educação**. (FOUCAULT, 2006i, p. 345 - grifo em negrito nosso).

Os dados quantitativos, e a emergência de uma relação estreita entre *biopoder* e Educação – obtidos através do rastreamento do verbete “educa” na obra de Foucault e foram apresentados nesse capítulo que se encerra – nos foram

importantes para corroborar algumas hipóteses. Entre elas: a de que ao redor do núcleo de **Vigiar e Punir** orbitam a maioria das menções à Educação que Michel Foucault faz; e de que Foucault, ainda que concentre seu olhar para os mecanismos presentes na Educação de 1970 a 1978, sempre esteve atento, no decorrer de sua produção intelectual, para as questões que tocam nas tecnologias *educativas* e/ou *escolares*. Diante disso, e a partir da visão panorâmica que este capítulo nos abriu, passaremos, no capítulo a seguir, a realizar uma análise dos conteúdos que emergem de tais encontros do verbete “educa” nas *obras* foucaultianas, cotejando-as com o conjunto do pensamento do autor.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS: PENSANDO A EDUCAÇÃO SEGUNDO OS TRÊS EIXOS DE FOUCAULT

O que aconteceu com a mecânica de poder na educação, na medicina e na psiquiatria? Não acredito ser o único a me interessar por isso.
(FOUCAULT, 2011g, p. 343 - grifos em negrito nosso).

Como pudemos acompanhar no capítulo anterior – em que escolhemos e classificamos as ocorrências do verbete “educa” nos livros selecionados de Michel Foucault em que elas eram encontradas –, haveria, basicamente, três grandes categorias proeminentes nestes achados. No entanto, nos detivemos mais detalhadamente sobre a *terceira categoria*, uma vez que ela era, segundo nossa avaliação, a que permitia uma análise mais aprofundada e detalhada, especialmente em relação ao conteúdo e ao contexto aludidos – pelos motivos já mencionados.

Nessas, conferimos as ocorrências e tentamos relacionar o verbete ao conceito e/ou palavra que lhe era devido. Assim, encontramos ideias que giravam em torno de educador(es), educar, educando(s), Educação, entre outras. Nelas, o fio condutor operou como uma ponte entre a ideia de Educação que podíamos extrair, de um lado, e os conceitos e contexto foucaultiano em que foram encontradas (ou construídas), de outro.

Assim, o verbete balançava entre uma associação ou aproximação da Educação com a noção de *biopoder* em Foucault (já que estávamos considerando exclusivamente as ocorrências dessa natureza) e que, ora pendia para uma noção de *salvação e cura*, ora era atravessado pela estratégia da *arte de governar* (que caracterizamos brevemente como *arte de educar*).

Em decorrência desses dados – e levando-se em consideração, claro está, a própria produção de uma obra que podemos caracterizar propriamente como *foucaultiana* – sua leitura estava sendo pensada segundo dados numéricos que tais achados, naquele momento, nos permitiram.

Não obstante, podemos analisar esses achados levando em conta não apenas os dados quantitativos, mas, outrossim, o conteúdo dos dados pinçados de acordo com o interesse do autor (ou autores, quando há menção a terceiros) quando no momento de construir hipóteses para cada livro, curso, palestra ou estudo cuja

assinatura é a de Michel Foucault. Todavia, para isso, faz-se necessário localizar como podemos adentrar na produção intelectual de Foucault, considerando os problemas que o tocavam e o levavam à pesquisa.

Para isso, vamos retomar a organização da produção de Michel Foucault proposta por alguns estudiosos e comentadores. Sua obra é comumente, dividida em, pelo menos, duas fases: a chamada *arqueologia*, que reuniria os livros da década de 1960, e a *genealogia*, com os livros da década de 1970 em diante. No entanto, considera-se que o *domínio genealógico* possui a subdivisão entre *genealogia do poder* e *genealogia da ética*. Desta feita, acompanhando os apontamentos de diversos autores consagrados, podemos considerar a *obra foucaultiana* como composta de *três fases: arqueologia, genealogia do poder e genealogia da ética* (também chamada de *ética de si*). Essa divisão, quase unânime, se deve ao fato de que os estudiosos da obra foucaultiana argumentam, justamente, que um pensamento complexo como o de Foucault (cujas preocupações recaem-se, justamente, nas brechas e rupturas históricas e epistêmicas dos discursos), nunca se poderia apresentar de modo linear, formando um sistema ou qualquer outro tipo de unidade (BRITO, 2015; DREYFUS; RABINOW, 2010; GALLO; VEIGA-NETO, 2007; VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011; VINCI, 2013).

Tais *fases*, ainda que complementares entre si apresentam certas peculiaridades que as distinguem metodologicamente entre si, e que abordaremos sucintamente a seguir.

A distinção conceitual entre eles se deve a algumas escolhas de objetos-problema, bem como das apostas metodológicas que o pensador francês realizou nos assuntos que lhe tocavam como problema e, mais que isso, como tais escolhas e apostas foram trabalhadas e conduzidas segundo suas ideias e inserções conceituais nos mais variados campos. Quer dizer, Foucault não apresentava, de antemão, uma estratégia metodológica para lidar com o que considerava suas questões investigativas: deixava-se levar pelos temas e, realizado um percurso, avaliava se estava no caminho adequado, ou se, ao contrário, devia mudar suas estratégias de modo a ampliar suas perspectivas e problematizações. Desta feita, encontramos em Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci um panorama sobre essa questão:

Três são as fases de sua obra: arqueológica, genealógica, estética da existência. Três, os eixos: saber, poder, subjetivação. Três, também, os discursos históricos que a animam: arquivo, nietzschiano, acontecimento. (VINCI, 2013, p. 104).

Portanto, seguiremos essa visão que apresentamos (seja a de Alfredo Veiga-Neto, seja de Christian Vinci, mas que, em ambas, destaca-se a presença de três *domínios*) para realocar, como dissemos, o conteúdo do verbete “educa” nos diferentes eixos foucaultianos e que, nesta pesquisa, estaremos nomeando por *domínios foucaultianos*⁹¹.

O primeiro domínio, como vimos, refere-se à primeira fase de estudos em que o que estava em análise era o *ser-saber*, ou seja, como os discursos científicos adquirem um estatuto de efeitos (ou regimes) de verdade. Nesta fase, **As Palavras e as Coisas** (1999d) e **Arqueologia do Saber** (2002) – publicados em 1966 e 1969, respectivamente – são obras de expressão. Se Foucault inicia seus estudos realizando uma problematização dos *discursos* e *enunciados* circulantes nas ciências humanas, destacamos que a partir dos anos 1970 podemos acompanhar uma guinada em seus estudos: a inserção da *genealogia do poder* como tática metodológica.

Este novo projeto foucaultiano identificou e descreveu as tecnologias de poder postas em funcionamento a partir da emergência do Estado nacional europeu nos séculos XVI e XVII. Ele identificou e descreveu, ao longo no período que vai de 1973 a 1978, o *biopoder* nas suas duas dimensões: por um lado, a administração parcelada dos corpos revelada por uma anatomia política onde o corpo humano é tratado como máquina – em especial através dos mecanismos articulados pelo *poder disciplinar*; por outro, a gestão global da vida, posta em funcionamento através de uma *biopolítica* da população, na qual o corpo humano é considerado como elemento de uma espécie sofrendo a incidência e interferência das práticas de normalização que tomam a expressão de um “bios” como atravessado pelos problemas referentes à mortalidade,

⁹¹ A opção por considerar as *fases* dos estudos foucaultianos como *domínios* (em detrimento à eixos, ou fases) – ainda que não usual – se explica porque consideramos que cada uma das etapas dos estudos foucaultianos apresenta objetos privilegiados de estudo e acreditamos que a noção de “eixos” ou “fases” não representam (ou representam parcialmente) os movimentos metodológicos e temáticos que podemos identificar em cada um deles. “(...) A fase tenta encontrar o retrato estagnado de uma pesquisa que não pára de se movimentar, e para a qual o movimento é condição *sine qua non*.” (BRITO, 2015, p. 3). Ademais, acompanhamos a noção de que não haveria abandono (ou exclusão) dos demais *domínios*: acreditamos, outrossim, que há enfoques em maior ou menor grau de uns sobre os demais.

suas taxas e suas causas. Portanto temos, dessa guinada, a caracterização do *segundo domínio* (também conhecido pelo binômio *ser-poder*).

Foucault depara-se, neste *domínio*, diante de uma verdadeira analítica do poder, e destaca como esse poder (e seu uso, seu manuseio) é democrático, constelativo e produtor (pensando-se numa passagem de sua utilização pelo soberano – poder que reprime – para o poder dos Estados Nacionais – poder que produz, difuso, imanente às práticas). Aqui, deparando-se com a utilização do poder nas práticas não-discursivas, temos como principal obra **Vigiar e Punir** (1987) publicado em 1975, mas destaca-se, no Brasil, a produção da coletânea **Microfísica do Poder** (1990a), com textos que vão de 1971 a 1978.

Assim, desde o momento em que o corpo passa a assumir posição de relevo no seu trabalho, em 1973, até a publicação de **Vigiar e Punir**, o destaque residiria no poder disciplinar. A partir da publicação do primeiro volume de **História da Sexualidade - Vontade de Saber** (1988), em 1976, abriu-se uma outra área de pesquisa no interior do *segundo domínio*: o corpo molar da população como foco. Como lemos em Antônio Maia:

Com efeito, Foucault elaborou o conceito de biopoder para designar o poder de administrar, controlar e formar as populações (nisto estavam incluídos a educação, a assistência, a saúde, os transportes, a securitização de diversos aspectos da vida social etc), posto em funcionamento sobretudo em paralelo à emergência do Estado do bem-estar social. (MAIA, 2011, p. 60).

Embora o objetivo das análises ainda seja o corpo, agora esse interesse está em outra dimensão: o corpo-molar da população, o homem-espécie, e não mais o corpo na dimensão anátomo-política. Os problemas do corpo-espécie desembocam numa problemática que requer novo rearranjo: a sexualidade.

Esta questão, que torna-se primordial para Foucault (especialmente em fins da década de 1970 e início dos anos 1980) propõe realizar uma *genealogia* de como os sujeitos foram conduzidos a exercer sobre si mesmos e sobre os outros uma: “(...) hermenêutica do desejo” (CASTRO, 2009, p. 186). Diante disso temos a abertura de mais um *domínio*, em que o que está em questão seria o *ser-práticas de si*. Neste domínio, Foucault delimita: “(...) de maneira precisa um conceito de ética que lhe serve

para definir um domínio de análise, do qual se ocupa nos últimos volumes de *História da Sexualidade*. (CASTRO, 2009, p. 155), ou, dito de outra forma, como o domínio da ética constitui ao próprio sujeito como um sujeito moral⁹².

Aqui, temos um estudo voltado para como um sujeito que cria enunciados, se apropria deles e se torna um efeito desses mesmos enunciados. Quer dizer, o dizer sobre as práticas sexuais, o constitui como um sujeito que pratica essas relações sexuais, revelando, segundo Foucault nesses estudos, como se formou a experiência moderna da sexualidade. As obras de destaque são os livros que compõem **História da Sexualidade volumes 1, 2 e 3** (1984, 1985, 1988), com especial ênfase para os dois últimos.

Para finalizar essa localização dos *três domínios* foucaultianos, destacamos a divisão proposta por Hubert Dreyfus e Paul Rabinow, quando afirmam sobre os *domínios metodológicos* identificáveis em Michel Foucault:

Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais. (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 307).

Cabe-nos apontar, ainda, que Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva inserem uma categoria intermediária de livros, textos e mesmo de análises de Michel Foucault, caracterizando o que chamam de “Foucault dois e meio”. Vejamos:

(...) Tais cursos delineiam com mais clareza aquilo que já podia ser percebido no curso de 1975-1976, *Em Defesa da Sociedade* [...], e no primeiro volume de *História da Sexualidade – A Vontade de Saber* [...]: a existência do que se poderia chamar, de forma um tanto jocosa, de um ‘Foucault dois e meio’. Ou

⁹² “Por ‘moral’ pode-se entender [...] um conjunto de valores e regras que são propostos aos indivíduos e aos grupos por diferentes aparatos prescritivos (a família, as instituições educativas, as igrejas, etc.), de maneira mais ou menos explícita. Por outro lado, pode-se entender por [...] comportamentos morais dos indivíduos à medida que se adaptam ou não às regras e aos valores que lhe são propostos. No primeiro caso pode-se falar em ‘código moral’; no segundo, de ‘moralidade dos comportamentos’.” (CASTRO, 2009, p. 155). Edgardo Castro lista, ainda, quatro instâncias que se relacionam com a “moral” em Foucault: 1) *substância ética*; 2) *os modos de sujeição*; 3) *as formas de elaboração do trabalho ético* e, por fim, 4) *a teleologia do sujeito moral*. Cf. (CASTRO, 2009, p. 155–157)

seja, uma parte da obra de Foucault que continuaria trabalhando no domínio do poder-saber, mas focando outros modos de exercício do poder diferentes daquele da disciplina, e que acabou por permitir o encaminhamento do pensamento do filósofo para o domínio da ética. A principal marca desse domínio da obra foucaultiana seria o conceito de *governamentalidade*, associado com as noções de biopoder e de dispositivos de segurança. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 7 - grifos em itálico dos autores).

A partir da introdução desse quarto domínio na obra foucaultiana, Alfredo Veiga-Neto propõe uma organização da obra em três eixos, para pensar as questões pertinentes ao campo da Educação: *poder disciplinar*, por um lado; *razão política*, em outro; e *constituição do sujeito segundo as práticas de si*, por fim. Em suas palavras:

(...) pode-se agrupar as contribuições de Foucault em três eixos. Num deles, estão os seus estudos acerca do poder disciplinar, aí incluídos os dispositivos de vigilância e controle em funcionamento na escola moderna; isso vale tanto para a educação de crianças pequenas quanto para a educação de jovens e adultos, tanto para a educação Infantil quanto para o ensino universitário. No outro eixo, estão as contribuições de Foucault no campo que se costuma denominar Razão Política. As suas formulações sobre o biopoder e a biopolítica têm sido da maior importância para compreendermos os processos pelos quais se estabeleceram —e se mantêm— o Estado moderno, o liberalismo, a lógica capitalista. Tudo isso adquire hoje ainda mais importância, quando a ênfase na disciplina está se deslocando para a ênfase no controle e quando o modelo imperialista de dominação e exploração está dando lugar a esse novo modelo que Antônio Negri e Michael Hardt denominam modelo imperial. E, no terceiro eixo, coloco as contribuições de Foucault no campo da constituição do sujeito moderno através das práticas de si mesmo, isso é — e para usar a própria expressão do filósofo—, como um sujeito da ética. Vêm sendo muito numerosas e interessantes as investigações que têm descrito e mostrado práticas escolares —seja na educação infantil, seja no ensino universitário— que operam no sentido de nos constituírem como sujeitos cujas identidades são cada vez mais descentradas, instáveis, mutantes. (VEIGA-NETO, 2006, p. 4).

Assim, para analisar os dados sobre Educação que encontramos na obra de Foucault vamos acompanhar a organização dessa obra nos três domínios já consagrados, levando em consideração os três eixos propostos por Alfredo Veiga-Neto. Diante disso, nas páginas a seguir, localizaremos alguns conteúdos encontrados na pesquisa pelas palavras-chaves para aprofundarmos uma leitura de como Foucault empreendeu a passagem entre tais *domínios* no transcorrer da obras escolhidas por nós, sob o pano de fundo da Educação, assim como dos verbetes correlatos.

2.1. Primeiro Domínio: Arqueologia

No tocante à correlação com o verbete “educa”, Foucault, neste primeiro domínio, não o utiliza em grande quantidade. Acreditamos que isso se deve porque, como podemos acompanhar, Foucault lança mão desse recurso metodológico nos primeiros anos de pesquisa, e em seguida acaba por complexificar as questões pertinentes ao domínio arqueológico (muito restritivo e seletivo), e complementa-o através da ampliação, no domínio dos discursos, da ideia de *dispositivo* e, posteriormente, de *prática*. Segundo Edgardo Castro:

A arqueologia do saber se situa [na transformação que separa o Renascimento da Modernidade], (nem recente nem acabada) pela qual a história redefine sua posição a respeito dos documentos. A tarefa primeira da história já não consiste em interpretar o documento, determinar se ele diz a verdade ou seu valor expressivo, mas, antes, em trabalhá-lo desde o interior [...]. (CASTRO, 2009, p. 40–41).

No entanto, ao fazer referências ao “educa” neste *domínio*, sua preocupação o leva a afirmar que trata-se, outrossim, de uma estratégia para obtenção de conhecimentos e, disso, numa forma de acessar os enunciados “verdadeiros” das ciências. Desta feita, Foucault se compromete a tratar os monumentos históricos – como o lugar da memória no passado (CASTRO, 2009, p. 41) – como mero monumentos que são, e não, como era no passado, como “documentos”.

Para levar a cabo suas convicções, Foucault elabora algumas noções (como formações discursivas, positividade, arquivo), que definiria, por seu turno, um domínio específico de análises: os enunciados, os campos enunciativos e as práticas discursivas, entre outras. Nas palavras de Foucault:

A análise arqueológica é a análise da maneira — antes mesmo da aparição das estruturas epistemológicas, e por baixo dessas estruturas — pela qual os objetos são constituídos, os sujeitos se colocam, e os objetos se formam. (FOUCAULT; ROUANET; MERQUIOR, 1996, p. 25).

Com isso, afirmamos que Foucault interroga a sustentação que a *verdade* ocupa nas formações histórico-sociais: será no interior das práticas científicas que Michel Foucault irá se posicionar, numa tentativa de descrever as regras para a constituição dos objetos, a formação dos conceitos e as posições do sujeito. Como lemos em **A Ordem do Discurso**:

(...) essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro. (FOUCAULT, 1996a, p. 18).

Em seus primeiros estudos, como a **História da Loucura na Idade Clássica** (1961) e **Nascimento da Clínica** (1963), Foucault volta-se para o estudo analítico de sistemas de instituições e práticas discursivas historicamente localizados. No caso do primeiro estudo, o pesquisador relaciona o nascimento do objeto “loucura” em meio a uma ampla gama de discursos, que historicamente permitiram seu aparecimento. Foucault chama essa análise de “percepção”, onde a relação teórica e prática estabelecida com o louco é intrinsecamente ligada aos processos de exclusão institucional. Já no segundo:

(...) Foucault prossegue as análises arqueológicas, deslocando todavia seu objeto: não mais a doença mental, mas a própria doença; não mais a psiquiatria, mas a própria medicina moderna, a partir do século XIX. Ao contrário das tradicionais histórias da medicina, o método foucaultiano não explica o nascimento da medicina moderna por uma oposição entre teoria e experiência, mas sim do deslocamento de um olhar de superfície, que se limita à visibilidade dos sintomas, para um olhar de profundidade, que transforma o invisível em visível através da investigação do organismo doente [...]. (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p. 120).

Com tais premissas norteando nossa incursão nesse domínio, podemos ler em **As Palavras e as Coisas**, como, para ele, a Educação seria a forma de se aprender, em primeiro lugar, o significado mais superficial das palavras para, num

segundo momento, apreender o significado aprofundado do que ele chama de *sigla*. Em suas palavras:

(...) a história da linguagem dotada de uma escrita figurada é logo interrompida. É que com ela é pouco possível realizar progressos. Os signos não se multiplicam com a análise meticulosa das representações, mas com as mais longínquas analogias: de sorte que a imaginação dos povos é mais favorecida que sua reflexão. Credulidade, não ciência. Ademais, o conhecimento necessita de duas aprendizagens: a das palavras primeiro (como para todas as linguagens), em seguida a das siglas, que não têm relação com a pronúncia das palavras; uma vida humana não é demasiado longa para essa dupla **educação**; e se, além disso, se teve o ensejo de fazer alguma descoberta, não se dispõe de signos para transmiti-la. Inversamente, um signo transmitido, porque não mantém relação intrínseca com a palavra que ele figura, permanece sempre duvidoso: de época em época nunca se pode estar seguro de que o mesmo som habita a mesma figura. (FOUCAULT, 1999d, p. 157 - grifo em negrito nosso).

Desta feita, Foucault nos esclarece que a função da Educação – operada neste *domínio* - seria um modo de promover uma verdadeira apropriação social dos discursos, proporcionando sua manutenção ou não (de acordo com as contingências históricas em curso). Segundo ele:

(...) em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a **educação**, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em uma distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de **educação** é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996a, p. 43–44 - grifos em negrito nosso).

Essa ocorrência é extremamente importante no contexto de nossa pesquisa, uma vez que podemos ler, *ipsis litteris*, a análise foucaultiana, segundo a qual a Educação seria, no tocante aos discursos, uma estratégia de manutenção ou modificação da apropriação dos mesmos discursos, atravessados, claro está na menção acima, pelo saber-poder que essa função carrega durante esse processo. Isso quer dizer que Foucault, já em 1970 (ano de publicação do **A Ordem do Discurso**, cuja citação acima foi retirada) preconiza que a Educação modula e

normaliza, mesmo que com a potência política de manter (ou de modificar) a apropriação dos discursos, assim como com os saberes e os poderes que carregam intrinsecamente.

Já o livro **História da Loucura** (1961) – que é, de fato, a tese de doutoramento apresentada em 1961 por Michel Foucault na Sorbonne e orientado inicialmente por Jean Hyppolite e cujo relator final foi Georges Canguilhem⁹³ – também nos possibilita realizar algumas análises dos verbetes encontrados.

De saída, esta obra nos cobra um posicionamento em relação à sua inserção em nossa pesquisa: estamos inserindo esta obra no *domínio da arqueologia* por acreditarmos que Foucault, nesta pesquisa, lançara hipóteses que o levarão tanto no caminho específico ao qual trata este item (tipificados nos estudos como **As palavras e as Coisas**, **Arqueologia do Saber** e **A Ordem do Discurso**), como também há premissas presentes que o levarão, em seguida, às pistas do *domínio genealógico* (presentes em **A Verdade e as Formas Jurídicas** e **Vigiar e Punir**). Por isso veremos citações do verbete “educa” rastreadas nesta obra e relacionado-as tanto no *domínio arqueológico*, como *genealógico*, apresentados mais adiante. No entanto, cabe-nos frisar, no *domínio arqueológico*, as análises foucaultianas nem sempre partem dos mesmos problemas, como destaca Roberto Machado:

Na *História da Loucura* o problema maior era a emergência dos objetos e, assim, a análise procurou prioritariamente definir as regras de formação dos objetos para individualizar o discurso sobre a loucura. No *Nascimento da Clínica*, como a questão importante eram as modificações que se efetuaram nos tipos de enunciação do discurso médico, o estudo procurou, sobretudo, definir a regularidade que presidia essas modificações. Já *As Palavras e as Coisas* privilegiou o estudo das regras de formação dos conceitos, que se prestavam melhor à inter-relação de saberes que se pretendia realizar. (MACHADO, 2006, p. 148–149 - grifos em itálico do autor).

⁹³ Como lemos: “(...) Desejoso de defender seu livro sobre a loucura como tese de doutorado, Foucault volta a Paris em busca de um relator. Sua primeira opção é Jean Hyppolite, seu ex-professor na *École Normale Supérieure*. Mas este recomenda alguém mais afeito às questões e ao tema “médico-psiquiátrico” do livro: o epistemólogo Georges Canguilhem. Foucault, apesar de um tanto receoso quanto à indicação [...] vai ao seu encontro”. Disponível em: <http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/4/artigo70338-1.asp>. Acessado em 03 de outubro de 2015, 09h30.

Desta feita, podemos afirmar que sua meta em **História da Loucura**, consistiu em evidenciar algumas das condições históricas, sociais, culturais, institucionais, morais, religiosas, jurídicas e científicas que possibilitaram a organização – ou, dizendo de outra maneira, do aparecimento e formação – de toda uma gama de discursos variados e distintos entre si, mas que têm início respaldados por um campo de saber, agregados sob um mesmo prefixo “psi”: psiquiatria, psicologia e/ou psicanálise.

Sobremaneira, Foucault procurou evidenciar como se formou a ideia de *doença mental* a partir da análise da percepção da loucura. Constata, então, que esse surgimento consolida um *saber* sobre a loucura que investe aos especialistas “psi” um tipo de *poder* que os autoriza a manejar o par normalidade/loucura de acordo com esses saberes. Desse modo, Foucault desnuda o quanto de histórico há sobre um fato tomado como natural, ou seja, a loucura como fato patológico – além de tornar visível o que outrora se ocultava: o saber-poder advindo do conhecimento (dito) especialista.

Diante disso, podemos encontrar Michel Foucault percorrendo, neste estudo, sobre como o *delírio* é uma espécie de “sono” que envolve o delirante num *sonho acordado*, e descreve os esforços para se “despertar” os loucos do delírio que os acometia. Conforme lemos abaixo, o filósofo (citando Thomas Willis – importante médico e pesquisador inglês), escreve:

Mais lento, porém mais certo da verdade para a qual se abre, é o despertar que provém da própria sabedoria e de seu percurso insistente, imperativo, através das paisagens da loucura. A esta sabedoria, em suas diferentes formas, Willis pede a cura das loucuras. Sabedoria pedagógica para os imbecis: “um mestre aplicado e dedicado deve **educá-los** completamente”; deve-se ensinar-lhes, aos poucos e muito lentamente, o que se ensina às crianças nas escolas. (FOUCAULT, 1999b, p. 328 – grifo em negrito nosso)

No trecho acima, vemos que a cura da loucura ou ainda as tentativas de minimizar seus efeitos (chamado pelo autor de “despertar”) é, na verdade, uma aproximação de um verdadeiro tratamento moral associado às práticas pedagógicas. Corroborando com o que dissemos, podemos verificar abaixo, no trecho em que se lê:

Não acontecia frequentemente de cintilar a verdade no sulco de sua impertinência? Esses loucos: *“rompem essa fastidiosa uniformidade que nossa **educação**, nossas convenções sociais, nossas conveniências de uso e de comportamento introduziram. Se numa companhia aparece um, é um grão de levedo que fermenta e devolve a cada um de nós uma porção de sua individualidade natural. Ele sacode, agita, faz com que se aprove ou censure, faz aparecer a verdade, torna conhecidas as pessoas de bem, desmascara os patifes”* (DIDEROT, p. 426-427 *apud* FOUCAULT, 1999b, p. 344 – grifos nosso).

Nessa passagem, Foucault destaca – tecendo comentários sobre a visão de Diderot em relação à proeminência da loucura – que a Educação teria como função primeira a uniformização através da transmissão das convenções e dos comportamentos, mas que, cumpre com o papel de realizar um verdadeiro tratamento moral daqueles que são seus alvos, uma vez que a loucura viria romper a lógica, quebrar a uniformidade das convenções sociais que são consolidadas com a ativação das estratégias pedagógicas.

Michel Foucault, explanando sobre a natureza moral dos valores sociais, afirma que cada papel social comporta graus de desvio que lhe são próprios, e ainda os reafirma. Em suas palavras:

(...) Prescreve-se o casamento, mas é-se obrigado a fechar os olhos à infidelidade. A loucura será desculpada se manifestar ciúmes, obstinação, fidelidade — ainda que ao preço da vingança. (FOUCAULT, 1999b, p. 452).

Mas a parte que nos interessa na continuidade do discurso de Foucault na passagem acima, é quando ele afirma (na mesma página em questão) – e tocando na questão da Educação como prescrição – que está caracterizando duas formas de “crimes” que são encontrados nas ações humanas: os crimes que revelam um baixo caráter daquele que o pratica; e outro, movido por paixões cegas que passam por cima de quaisquer valores sociais (por isso, são passíveis de serem perdoados). Segundo ele – e citando Bellart:

Bellart toma o cuidado de estabelecer uma “grande diferença entre os crimes: são vis, e anunciam uma alma enlodaçada, como o roubo” — nos quais a sociedade burguesa evidentemente não pode reconhecer valor algum; a estes se deve acrescentar ainda outros gestos, ainda mais atrozes, que “anunciam uma alma gangrenada pela perversidade, como o assassinato premeditado”. Em compensação, outros revelam “uma alma viva e apaixonada, como todos aqueles que são levados pelo primeiro impulso, como o que Gras cometeu”. O grau de determinação de um gesto, portanto, não determina a responsabilidade daquele que o cometeu; pelo contrário, quanto mais uma ação parecer nascer bem longe e enraizar-se nessas naturezas “de lama”, mais é ela culpada; ao contrário, nascida inesperadamente e movida, como de surpresa, por um movimento puro do coração na direção de uma espécie de heroísmo solitário e absurdo, ela merece uma sanção menor. É-se culpado por ter recebido uma natureza perversa e uma **educação** viciada; mas é-se inocente nessa passagem imediata e violenta de uma moral para outra — isto é, de uma moral praticada que não se ousa reconhecer para uma moral exaltada que se recusa a praticar, para maior bem de todos. (FOUCAULT, 1999b, p. 452).

E desta vez citando literalmente Bellart:

Quem recebeu, em sua infância, uma **educação** sadia, e teve a felicidade de conservar seus princípios numa idade mais avançada, pode prometer a si mesmo - que crime algum semelhante aos primeiros — “os das almas gangrenadas” — virá manchar sua vida. Mas qual seria o homem suficientemente temerário a ponto de ousar asseverar que nunca, numa explosão de uma grande paixão, cometerá os segundos? Quem ousaria assegurar que jamais, na exaltação do furor e do desespero, manchará suas mãos de sangue, e talvez com o sangue mais precioso? (BELLART, p. 90-91 *apud* FOUCAULT, 1999b, p. 452–453 - grifos nosso).

Tanto em uma, como na outra, Foucault traz uma leitura sobre os aspectos formativos, pedagógicos e educativos que o levam a fazer a crítica (respaldado pelos autores que apresenta na redação de seu texto) de que a Educação estaria a serviço não somente de “curar” a sociedade, mas também seria como uma estratégia de cerceamento moral, assim como de difusão e manutenção dos ideais sócio históricos em vigência.

O que se descobre com os primeiros processos de crimes passionais realizados (e julgados perante um júri) é que um comportamento humano que pratica o crime tem no seu âmago a loucura. No entanto, no discurso de defesa (aqui apresentados sob os desígnios do advogado Bellart), nota-se que, no fundo do crime, existe o mundo humano da inocência e da irresponsabilidade que Foucault identifica

como o mundo da loucura. Não obstante, esta identificação não mais está sendo pensada através da desrazão, mas, ao contrário, como alienação. Uma vez operada essa mudança de perspectiva, há a introdução do sujeito psicológico como verdade do crime e, nesses termos, a loucura torna-se, finalmente, determinismo irresponsável perante àquele que o pratica, alvo, claro está, dos procedimentos psiquiátricos, bem como de uma educação moralizante dos comportamentos – tidos como desviantes. Conforme aponta Roberto Machado:

O que tudo isso nos ensina senão que a psiquiatria é uma terapêutica sem medicina, que os procedimentos utilizados como curativos são efetivamente técnicas de controle, relações de força unilaterais formuladas em termos de autoridade e dominação? A ação do psiquiatra é moral e social, e não depende necessariamente, para sua eficácia, de competência científica: desalienar é instaurar uma ordem moral. **A medicina mental é uma terapêutica, uma educação moral, característica que, até nossos dias, ainda a acompanha.** O que, de um ponto de vista teórico ou conceitual, só é possível porque o louco não é mais, como na época clássica, um desrazoado, isto é, o outro do pensamento e da moral, mas um alienado, ou seja, alguém teoricamente passível de recuperação, de transformação ou de cura, pois sob a alienação existe, no mais íntimo do homem, algo inalienável que é explicitado pela psiquiatria em termos de natureza, verdade, razão, moral social etc. Se a loucura é alienação, sua cura é retorno ao inalienável pela ação exercida pelo hospício. Chegou para o louco, e cada vez mais para todos nós, a era do patológico. (MACHADO, 2006, p. 72–73 - grifos em negrito nosso).

Podemos acompanhar, ainda nesses termos, uma apresentação que Michel Foucault faz citando Pinel, cuja visão caracterizaria a Educação como uma salvação à loucura. Como se pode ler:

[Pinel] Cita o caso de uma moça de 17 anos cujos pais a haviam **educado** com “extrema indulgência”. Ela havia caído num “delírio alegre e folgazão sem que se pudesse determinar sua causa”. No hospital, havia sido tratada com a maior suavidade, mas mostrava sempre certo “ar altaneiro” que não podia ser tolerado no asilo; só falava “dos pais com amargura”. “Decide-se submetê-la a um regime de autoridade estrita; a fim de domar esse caráter inflexível, o vigilante escolhe o momento do banho e manifesta-se com veemência contra certas pessoas desnaturadas que ousam levantar-se contra as ordens de seus pais e desconhecer a autoridade deles. Previne-a que a partir dali ela seria tratada com toda a severidade que merece, uma vez que ela própria se opõe à sua cura e dissimula com obstinação insuperável a causa primitiva de sua doença”. (PINEL *apud* FOUCAULT, 1999b, p. 499 - grifo nosso).

Já nos anexos de **História da Loucura**, Michel Foucault nos apresenta vários excertos de textos, leis, declarações e regras. No trecho destacado e transcrito abaixo, intitulado “Declaração do Rei para o estabelecimento de um Hospital Geral em todas as cidades e burgos do reino segundo as ordenações dos Reis Carlos IX e Henrique III” encontramos outra aparição do verbete “educa”. Segundo ela:

...O grande desejo que sempre tivemos de prover às necessidades dos mendigos, bem como dos mais abandonados, de providenciar a salvação deles através da instrução cristã e de abolir a mendicância e a ociosidade **educando** seus filhos nas profissões de que forem capazes nos fez estabelecer o Hospital Geral em nossa boa cidade de Paris...(FOUCAULT, 1999b, p. 536 – grifo nosso).

Diante disso, podemos realocar as aparições do verbete “educa” no *domínio arqueológico* segundo a perspectiva de que, em nossa sociedade, a Educação acaba sendo o instrumento graças ao qual (como já mencionamos anteriormente): “(...) *qualquer indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso*” (FOUCAULT, 1996a, p. 43). Por isso, ao acompanharmos tais elaborações que Michel Foucault realiza neste *domínio*, notamos sua proposta de um recorte temporal no desenvolvimento sócio histórico, a partir da análise das formações discursivas, cujo esforço para tornar visível tais práticas seriam o verdadeiro papel do domínio arqueológico, na medida em que estas dão lugar a um saber, e que esse saber assume o status e o papel de ciência e, por extensão, tomadas como verdades. Para isso, Foucault afirma:

A análise das formações discursivas, das positivities e do saber, em suas relações com as figuras epistemológicas e as ciências, é o que se chamou, para distingui-las das outras formas possíveis de história das ciências, a análise da *episteme*. Suspeitaremos, talvez, que a *episteme* seja algo como uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporia a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época - grande legislação escrita, definitivamente, por mão anônima. (FOUCAULT, 2002, p. 216–217 - grifos em itálico do autor).

Segundo o Vocabulário de Foucault (2009), *episteme* (grafado originalmente *épistémè*) definiria o campo de análise da perspectiva foucaultiana enquadrados

exatamente no *domínio da arqueologia* (CASTRO, 2009) e que à medida que Foucault aprofunda seus problemas e complexifica seus estudos, amplia a noção de *episteme* de modo a abarcar análise em termos de uma totalidade cultural, em que se encontram as noções de “(...) formações discursivas, enunciado, arquivo” (CASTRO, 2009, p. 139).

Essa ampliação da *episteme* transforma o objeto de análise do autor, mas não consegue retirar a *episteme* do campo do discursivo. Neste eixo metodológico, portanto, Foucault tenta realizar uma descrição dessas *epistemes*, bem como dos problemas metodológicos que ela coloca, mas nota que tal estratégia deixa encerrado suas análises na ordem dos discursos, não permitindo, por outro lado, descrever as mudanças em si mesmas, restringindo-a aos seus resultados. Não obstante, interessado pelas noções de poder e ética, Foucault abandona as descrições histórico-temporais das *epistemes* e desloca suas questões para o que ele chama de *dispositivo*. Essa substituição das descrições das *epistemes* pela noção de *dispositivo* não é feita à toa, como veremos.

O termo *dispositivo* aparece nos escritos de Foucault que datam aproximadamente dos anos de 1970, designando, inicialmente, os “(...) operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder” (REVEL, 2005, p. 39).

Realizando um breve levantamento da etimologia da palavra *dispositivo*, Giorgio Agamben (2014) propõe uma reflexão sobre sua origem em relação ao termo grego *oikonomia* que, em português, relaciona-se com o termo *economia*. Temos de saída a relação manifesta entre a origem etimológica da palavra *dispositivo* com a noção de *economia*.

Para nós está evidente que Agamben não se refere ao termo foucaultiano como correlato da economia financeira, de trocas comerciais, baseadas nas moedas existentes. O vernáculo *oikonomia*, ao contrário, quer dizer algo muito diferente. Em sua origem, o termo dizia respeito a um conjunto amplo de práticas (práxis), saberes e instituições. Do entrecruzamento dessas linhas extrai-se a função de gerir, controlar e orientar pensamentos e ações dos homens vividos coletivamente. Dessa relação com o termo *economia*, podemos perceber que o *dispositivo* seria, então, a atividade de gestão e produção que se realiza sem fundamento basal nos sujeitos: “(...) por isso

os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito” (AGAMBEN, 2014, p. 37). Não partem de um sujeito prévio: conduzem à sua produção.

O *dispositivo* pode ser tudo aquilo que tenha a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, produzir, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões, os saberes e os discursos dos homens – produzindo, a partir dessas linhas, as chamadas subjetividades. Assim, não apenas as prisões, as escolas, os manicômios, as fábricas, ou seja, as instituições de confinamento; mas também as medidas jurídicas, as disciplinas, a literatura, a arte, as relações cibernéticas podem ser tomadas como dispositivos se nos basearmos nessa leitura. Assim:

(...) o dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. (CASTRO, 2009, p. 124).

Segundo Foucault, a noção de *dispositivo* é mais geral que a *episteme* por abarcar noções que não são restritas ao âmbito discursivo, compreendendo, como vimos, o dito (discurso), mas também o não dito (práticas). Além disso, numa entrevista concedida em 1977 para Giorgio Agamben, Foucault define sinteticamente o conceito como sendo:

(...) antes de tudo, um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito como o não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre esses elementos. [...] Assim, o dispositivo é um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por eles são condicionados (FOUCAULT *apud* AGAMBEN, 2014, p. 24).

Retomando o mote deste capítulo, se relacionarmos o conceito de *dispositivo* às ocorrências do verbete “educa”, iremos nos deparar com o maior índice de ocorrências do verbete, pois neste segundo eixo de estudos foucaultianos, assistimos

ao atrelamento entre *dispositivo* com *disciplina* e, essa última, com *Educação*. Nesse eixo, aparece-nos, segundo os esforços meticulosos de Foucault, a abrangência que a Educação adquire: uma técnica que tem, por princípio, o confinamento, a quadriculação e os processos amplos de disciplinarização (dos corpos; dos espaços; dos sujeitos), como lemos:

(...) para funcionar suas disciplinas perfeitas, os governantes sonhavam com o estado de peste. No fundo dos esquemas disciplinares, a imagem da peste vale por todas as confusões e desordens; assim como a imagem da lepra, do contato a ser cortado, está no fundo do esquema de exclusão. Esquemas diferentes, portanto, mas não incompatíveis. Lentamente, vemo-los se aproximarem; e é próprio do século XIX ter aplicado ao espaço de exclusão de que o leproso era o habitante simbólico (e os mendigos, os vagabundos, os loucos, os violentos formavam a população real) a técnica de poder própria do “quadriculamento” disciplinar. Tratar os “leprosos” como “pestilentos”, projetar recortes finos da disciplina sobre o espaço confuso do internamente, trabalha-lo com os métodos de repartição analítica do poder, individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões — isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de **educação** vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco não-louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhece-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.). De um lado, “pestilentam-se” os leprosos; impõem-se aos excluídos a tática das disciplinas individualizantes; e de outro lado a universalidade dos controles disciplinares permite marcar quem é “leproso” e fazer funcionar contra ele os mecanismos dualistas da exclusão. (FOUCAULT, 1987, p. 165 - grifo em negrito nosso).

Neste eixo, Foucault implementa uma ampliação dessa correlação *dispositivo-disciplina-Educação*, e nos apresenta talvez sua contribuição mais explorada na área dos estudos com instituições disciplinares (dentre elas a escola, local privilegiado de Educação): a de que a disciplina não deve ser pensada como única e exclusivamente encontrada em instituições específicas. Trata-se, por outro lado, de uma racionalidade e/ou uma técnica, um poder, um exercício:

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições

“especializadas” (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de **educação**, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (um dia se precisará mostrar como as relações intrafamiliares, essencialmente na célula pais-filhos, se “disciplinaram”, absorvendo desde a era clássica esquemas externos, escolares, militares, depois médicos, psiquiátricos, psicológicos, que fizeram da família o local de surgimento privilegiado para a questão disciplinar do normal e do anormal), seja de aparelhos que fizeram da disciplina seu princípio de funcionamento interior (disciplinação do aparelho administrativo a partir da época napoleônica), seja enfim de aparelhos estatais que têm por função não exclusiva, mas principalmente fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (a polícia). (FOUCAULT, 1987, p. 177–178 - grifo em negrito nosso)

Contudo – e apesar de usar por muito mais tempo a ideia de *dispositivo*, em detrimento ao de *episteme* – Foucault compreende que ambas as estratégias metodológicas se aproximam da noção de *prática*. Em seu último movimento metodológico, portanto, Foucault lança seu olhar ao que ele chama de *práticas*, pois, ainda segundo Edgardo Castro, o “(...) domínio das práticas se estende [...] da ordem do saber à ordem do poder” (CASTRO, 2009, p. 337) e ainda a complementa: a noção de *prática* acrescenta o viés das relações de si consigo mesmo.

2.2. Segundo Domínio: Genealogia

O tema da Educação, que é sem dúvida importante na obra de Foucault, aparece sempre em relação com outros, a partir de outros. Em primeiro lugar, sem dúvida, na relação com a disciplina. (CASTRO, 2009, p. 134).

Talvez a aproximação entre Foucault e a Educação mais básica – porque salta aos olhos devido à ênfase que adquire no conjunto desta obra –, seja a aproximação entre Educação e disciplina. Esta aproximação se faz possível, na maioria dos casos, pela leitura de **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987) e à força que a análise dos mecanismos de poder advertidos por este autor carregam. Michel Foucault, especialmente nesta obra, se debruça sobre a constituição – prioritariamente a partir do século XVIII – de saberes e práticas que ordenam as multiplicidades humanas e objetivam o sujeito: “(...) individualizando-o e homogeneizando as diferenças através da disciplina e da normalização – práticas de divisão do sujeito em seu interior e em

relação aos outros” (PORTOCARRERO, 2004, p. 170). Além disso, conforme lemos em Maria Rita de Assis César:

O processo de disciplinarização corresponde aos mecanismos de normatização, isto é, aos processos de nomeação e separação entre o indivíduo “normal” e o “anormal”. Esse processo de separação é fundamental em se tratando da produção do sujeito moderno, o sujeito normalizado. **Todos os procedimentos disciplinares presentes no interior da instituição escolar, da arquitetura aos cadernos de classe, dos exercícios físicos aos exames, concorrem para a produção do sujeito normalizado.** Para Foucault, a instituição escolar foi o lugar privilegiado das medidas higiênicas e alimentares destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças. Instituição disciplinar, a escola se constituiu como local privilegiado da realização exaustiva de exercícios, exames, punições e recompensas centradas no corpo infantil. (CÉSAR, 2009, p. 9 - grifos em negrito nosso)

Assim vemos, desde esse estudo, que Foucault identifica que os diversos procedimentos disciplinares já existiam há muito tempo em conventos, nas forças armadas, nas oficinas de trabalho. No entanto: “(...) a partir do século XVII, as disciplinas foram se tornando fórmulas gerais de dominação” (PORTOCARRERO, 2004, p. 172), em que o autor especifica historicamente o exercício do poder capitalista através da análise da disciplina em diversas instituições, como a prisão e a escola.

No entanto, Foucault debruça-se sobre as questões relativas ao *poder* (seu uso, o manuseio, as resistências) iniciadas principalmente pelo presente estudo, e afirma fazer não mais uma *arqueologia*, mas, desta vez, uma *genealogia do poder*. Este termo, *genealogia* (que marca o *segundo domínio* foucaultiano), aparece pela primeira vez em **Vigiar e Punir**, quando o autor apresenta o objetivo deste estudo que, segundo ele, seria o de fazer:

(...) uma história correlata da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário em que o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, entende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade. (FOUCAULT, 1987, p. 23).

Em geral, o que notamos no modo como esse termo é empregado é que a questão central das novas pesquisas passa a ser o *poder* e sua importância para a constituição dos saberes e dos sujeitos (MACHADO, 2006). De acordo com Roberto Machado, a transformação primordial proposta neste estudo, foi a introdução da questão do poder como: “(...) instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes. A genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos” (MACHADO, 2006, p. 167). **Conversa com Michel Foucault –vol. 6**

Em *Vigiar e Punir*, tentei mostrar como um certo tipo de poder exercido sobre os indivíduos por intermédio da **educação**, pela formação de sua personalidade era correlativo, no Ocidente, ao nascimento não somente de uma ideologia, mas também de um regime do tipo liberal. (FOUCAULT, 2010e, p. 341 - grifo em negrito nosso).

Realocar, portanto, a Educação no domínio genealógico, integrando-a numa rede complexa de dispositivos será estratégico neste estudo na medida em que esta perspectiva carrega consigo saberes (a Pedagogia é apenas o exemplo mais abrangente); instituições (escolas, colégios, seminários, entre outros); práticas concretas (salas de aulas, relação entre alunos/docentes) e efetivamente produz sujeitos (os “educandos”, ou “alunado”; “aprendizes”; mestres; cidadãos) específicos. Conforme salientam Julio Groppa Aquino e Cintya Regina Ribeiro:

Ensinar aos alunos. Disciplinar os alunos. Avaliar os alunos. Formar homens. Conhecer a alma dos futuros homens. Ensinar aos formadores. Disciplinar os formadores. Avaliar os formadores. Formar homens que formam os futuros homens. Conhecer a alma dos formadores. Governamentalizar. Repetição e circularidade: dois movimentos justapostos que parecem organizar as condutas no campo educacional na atualidade. Uma vez fixadas as regras dos jogos educacionais amplamente formativos, acomodam-se as variâncias dos estilos dos fazeres pedagógicos, sendo subsumidas às múltiplas modulações normativas aí em operação. O caráter reiterativo e circular, seja do trabalho pedagógico-escolar, seja das reflexões suscitadas pelas pesquisas educacionais, ou ainda da ação das políticas públicas, não pode ser tomado como mero espelhamento da realidade das práticas educacionais disponíveis. Ele é um dos efeitos performativos da governamentalização do campo e, por tal razão, poderia ser tomado como objeto de atenção analítica por parte dos pesquisadores da educação de orientação foucaultiana. (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 65).

Assim, delimitaremos, a seguir, a apresentação das ocorrências do verbete “educa” à lógica do biopoder e sua relação com o que iremos chamar de Educação como problema de *governo*. Foucault nos diz, sobre o que entende por *governo*, como sendo o: “(...) conjunto das instituições e práticas através das quais se guiam os homens desde a administração até a **educação**. (FOUCAULT, 2010e, p. 345 - grifo em negrito nosso).

Com isso, iremos restringir o domínio de nossas análises ao sujeito contemporâneo construído a partir, entre outros, das linhas da Educação, mas que, como vimos, dialoga constantemente com discursos, instituições, práticas, saberes e poderes que tocam e produzem um tipo de Educação e, portanto, um tipo de sujeito. Essa constituição dos sujeitos, inseridos nas modernas instituições de ensino, são atravessados, como já destacamos, pelo *poder disciplinar*.

Diante disso, podemos ir tecendo, à medida que as ocorrências do verbete “educa” foram encontradas e selecionadas para compor o *domínio genealógico*, a visão que Foucault revela sobre a “função” da Educação. Para iniciarmos, encontramos em **Vigiar e Punir**:

“Instituições completas e austeras”, dizia Baltard. A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo. Em vários sentidos: deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições; a prisão, muito mais que a escola, a oficina ou o exército, que implicam sempre numa certa especialização, é “onidisciplinar”. Além disso, a prisão é sem exterior nem lacuna; não se interrompe, a não ser depois de terminada totalmente sua tarefa; sua ação sobre o indivíduo deve ser ininterrupta: disciplina incessante. Enfim, ela dá um poder quase total sobre os detentos; tem seus mecanismos internos de repressão e de castigo: disciplina despótica. Leva à mais forte intensidade todos os processos que encontramos nos outros dispositivos de disciplina. Ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido; seu modo de ação é a coação de uma **educação** total: “Na prisão o governo pode dispor da liberdade da pessoa e do tempo do detento; a partir daí, concebe-se a potência da **educação** que, não em só um dia, mas na sucessão dos dias e mesmo dos anos pode regular para o homem o tempo da vigília e do sono, da atividade e do repouso, o número e a duração das refeições, a qualidade e a ração dos alimentos, a natureza e o produto do trabalho, o tempo da oração, o uso da palavra e, por assim dizer, até o do pensamento, aquela **educação** que, nos simples e curtos trajetos do refeitório à oficina, da oficina à cela, regula os movimentos do corpo e até nos momentos de repouso determina o horário, aquela **educação**, em uma palavra, que se apodera do homem inteiro, de todas as faculdades físicas e morais que estão nele e do tempo em que ele mesmo está.”. (LUCAS, 1838,

p. 123-124 *apud* FOUCAULT, 1987, p. 198–199 - grifos em negrito nosso; em itálico, do autor).

Como sabido, Foucault destaca que a prisão poderia ser considerada uma “estufa” em que o *poder disciplinar* fora maximizado em seu desenvolvimento mas que, uma vez formado, criado ou revelado no interior desta instituição de exclusão, pode ser “arejado” e manejado mais livremente fora desses austeros muros. Portanto, há o destaque, ainda neste estudo, de que a Educação opera como um prolongamento carcerário, como podemos ler:

Graças ao *continuum* carcerário, a instância que condena se introduz entre todas as que controlam, transformam, corrigem, melhoram. Na verdade, nada mais os distinguiria realmente, não fora o caráter singularmente “perigoso” dos delinqüentes, a gravidade de seus desvios e a necessária solenidade do rito. Mas, em sua função, esse poder de punir não é essencialmente diferente do de curar ou **educar**. (FOUCAULT, 1987, p. 250 - grifo em negrito nosso).

Nesse aspecto, a função da Educação (e por extensão, do educador) começa a se assemelhar à função de um juiz, como Foucault destaca:

(...) inversamente, se os juízes aceitarem cada vez com mais dificuldade ter que condenar por condenar, a atividade de julgar se multiplicará na medida em que se difundir o poder normalizador. Levado pela onipresença dos dispositivos de disciplina, apoiando-se em todas as aparelhagens carcerárias, este poder se tornou uma das funções mais importantes de nossa sociedade. Nela há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do **educador**-juiz, do assistente social-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. (FOUCAULT, 1987, p. 251 - grifo em negrito nosso).

E ainda, como lemos na mesma obra, existe um outro processo de crescimento das redes disciplinares, cuja multiplicação dos intercâmbios com o aparelho penal, ampliação dos poderes que são conferidos aos novos *agentes disciplinadores*, encontram na transferência crescente das funções judiciárias sua

nova fonte de atuação e prescrição, havendo trocas mútuas nesta rede ampliada dos mecanismos disciplinares. Segundo ele:

(...) ora, à medida que a medicina, a psicologia, a **educação**, a assistência, o “trabalho social” tomam uma parte maior nos poderes de controle e de sanção, em compensação o aparelho penal poderá se medicalizar, se psicologizar, se pedagogizar; e desse modo tornar-se menos útil a ligação que a prisão constituía quando, pela defasagem entre seu discurso penitenciário e seu efeito de consolidação da delinquência, ela articulava o poder penal e o poder disciplinar. No meio de todos esses dispositivos de normalização que se densificam, a especificidade da prisão e seu papel de junção perdem parte de sua razão de ser. (FOUCAULT, 1987, p. 253 - grifo em negrito nosso).

Categórico, Foucault (no texto: *O grande Internamento*), caracteriza que a nova função da Educação, realocada neste cenário disciplinar, operaria, tão somente, com a função polícial-escarcerária. Em suas palavras:

Todas essas instituições que, na França, parecem tão humanitárias, tão médicas, científicas, os centros profiláticos, os centros para jovens em perigo, os reformatórios, dirigidos por pessoas com jeito de assistentes sociais, **educadores**, médicos mas que, finalmente, são policiais: neste grande leque de profissões tão diferente sem aparência, constata-se uma função comum que os encadeia juntos, a de carcereiro. (FOUCAULT, 1999e, p. 261 - grifo em negrito nosso).

Reafirmando sua visão, Foucault afirma, desta vez no texto: *Os Intelectuais e o Poder*:

Todos os tipos de categorias profissionais serão convidados a exercer funções policiais cada vez mais precisas: professores, psiquiatras, todos os gêneros de **educadores**, etc. (FOUCAULT, 2006g, p. 43 - grifo em negrito nosso).

Para finalizar, apresentamos uma ocorrência na conferência proferida por Foucault, intitulada: *As Malhas do Poder*. Nesta, de forma inquestionável, o autor faz

um balanço da *tecnologia disciplinar* presente nos espaços de Educação, como vemos:

Outro ponto pelo qual vemos aparecer essa nova tecnologia disciplinar é a **educação**. Foi primeiro nos ginásios, depois nas escolas primárias, que vimos aparecer esses métodos disciplinares, nos quais os indivíduos são individualizados na multiplicidade. O ginásio reúne dezenas, centenas, por vezes milhares de colegiais. Trata-se, então, de exercer sobre eles um poder que seja, justamente, muito menos oneroso do que o poder do preceptor, que só podia existir entre aluno e mestre. Aqui, temos um mestre para dezenas de discípulos. Contudo, apesar dessa multiplicidade de alunos, é preciso obter uma individualização do poder, um controle permanente, uma vigilância de todos os instantes. Disso decorreu o aparecimento desse personagem bastante conhecido dos que estudaram nos ginásios: o vigia, que, na pirâmide, corresponde aos suboficiais do exército. Aparecem igualmente as notas quantitativas, os exames e concursos, por conseguinte, a possibilidade de classificar os indivíduos de tal maneira que cada um esteja exatamente em seu lugar, sob os olhos do mestre, ou ainda na qualificação e no julgamento que formamos sobre cada um deles. (FOUCAULT, 2012b, p. 178 - grifo em negrito nosso).

Diante de tantos exemplos, podemos afirmar que a pedra basal que sustenta a visão foucaultiana no *segundo domínio* é, sem sombra de dúvidas as questões relativas à Educação como um dispositivo complexo e que compreende linhas de saber, poder e processos de subjetivação. Além disso, destacamos que seu horizonte relaciona-se aos problemas de disciplinarização, condução e governo.

Nesse íterim, apontamos que o trabalho de Foucault neste *domínio* é caracterizado pelas estratégias *disciplinadoras* operadas segundo a lógica do *biopoder* e da anátomo-política exercida pelos micropoderes, diluídos nas mais distintas *instituições disciplinares* (dentre elas, a própria escola), cuja emergência no século XVIII-XIX foi estudada por Foucault, e hoje, notadamente têm se transformado, se modificado, ao passo que, ao longo dos últimos anos, estamos assistindo ao limiar da *sociedade disciplinar* numa interface com uma outra racionalidade, conhecida como *sociedade de controle* - de que nos fala Deleuze (1992). Nas palavras de Foucault, teríamos, portanto, duas técnicas distintas que operam sob o pano de fundo do *biopoder*:

Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos. (FOUCAULT, 1999c, p. 297).

Não obstante, somos levados a crer que as questões que permeiam as mutações dos regimes de poder ao longo da história – e da própria produção do “bios” social – dizem respeito a algo que extrapola as fronteiras do que é atribuído ao domínio estatal. Tomando o homem como coletivo, como população, de natureza interativa com seu meio, tornando-o, portanto, público, notamos que ele se relaciona com problemas de convívio social, com o que Foucault (2008a) chama de *governo*, distribuídos segundo uma verdadeira *arte de governar*, de condução e que, como vimos, está em estreita relação com a Educação, bem como as estratégias correlatas. Diante disso, acreditamos que algumas palavras sobre *governo*, *arte de governar* e *arte de educar* ainda nos cabem neste domínio, o da *genealogia do poder*.

Conforme lemos em:

Foucault fala da constituição de uma arte de governo, não no sentido restrito e atual de instância suprema de decisões executivas e administrativas em um sistema estatal, mas no sentido amplo de mecanismos e procedimentos destinados a dirigir e conduzir os homens. Governar pode se traduzir pelas seguintes questões de ordem moral: Como impor um regime a um doente? Como se conduzir adequadamente com os outros e consigo mesmo? Como se moderar, como conter sua natureza? **Como se educar e trabalhar na construção de sua subjetividade?** Como cuidar de si? (MARTINS, 2012, p. 55 - grifos em negrito nosso).

Foucault afirma que a *arte de governar* se encontrava, em fins do século XVII e início do XVIII presa, bloqueada entre dois sistemas: a soberania (pois procurava coincidir com esta forma geral de governo) e a família (que seria uma “acomodação” neste modelo, tido como “completo”). O desbloqueio da *arte de governar* faz-se possível com a emergência histórica do conceito de *população* como problema.

Foucault, com isso, toca na questão de que a implantação da *arte de governar* não elimina as formas de soberania; ao contrário, torna-a mais aguda do que nunca. Da mesma forma, segundo o autor, é com os dispositivos disciplinares. Nunca a disciplina:

(...) foi mais importante e mais valorizada do que a partir do momento em que se procurava administrar a população – e administrar a população não quer dizer simplesmente administrar a massa coletiva dos fenômenos ou administrá-la simplesmente no plano dos seus resultados globais; administrar a população quer dizer administrá-la igualmente em profundidade, administrá-la com sutileza e administrá-la em detalhe (FOUCAULT, 2008a, p. 142).

Assim, não há movimento de substituição, mas de superposição de técnicas de governo. Essa superposição deve ser entendida como um triângulo: soberania, disciplina e *arte de governo*, ou seja, uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os *dispositivos de disciplina e segurança*. Como lemos em Anderson Martins:

Baseado na materialidade histórica das grandes economias de poder no ocidente [Foucault] destaca o desenvolvimento (e o entrelaçamento) de três formas de estruturas políticas modernas: em primeiro lugar, do estado de justiça que corresponde à sociedade da lei feudal; em seguida, do Estado administrativo nascido nos séculos XV e XVI e que corresponde à sociedade de disciplina; finalmente, um Estado de governo que passa a ser definido pela massa de sua população, sendo este último instrumento guiado pelo saber econômico numa sociedade controlada pelos dispositivos de segurança, através da tecnologia da polícia e da doutrina da razão de Estado. (MARTINS, 2012, p. 54–55).

Essa forma de governo moderno que tem como alvo principal a população, Foucault chama de *governamentalidade*, entendendo-se por este termo o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, assim como pelos cálculos e pelas táticas que permitem exercer essa forma bem específica de poder. Assim:

A partir da noção de governamentalidade é possível [...] compreender melhor a razão que levou os Estados modernos a tomarem a educação escolar como uma instituição privilegiada, concedendo especial atenção ao estabelecimento de seus objetivos e de suas formas de funcionamento. [...] pode-se dizer que a escola coloca-se na interseção entre o jogo do pastor e o jogo da cidade [...]. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 9).

Inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, a noção de *governamentalidade*, quando realocadas para este *domínio*, evidencia que a escola congrega individualidades criando sujeitos que se pensam únicos e indivisíveis. Por seu turno, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais cada sujeito nem mesmo faz sentido. Ainda segundo Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva:

Sem esse tipo de posicionamento, cada indivíduo nem mesmo poderia ser pensado ou pensar em si mesmo como um sujeito (*sujeito de e assujeitado a*). A governamentalidade é a dobradiça que nos permite mostrar uma articulação entre a genealogia do Estado e a genealogia do sujeito moderno. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 9).

Após acompanhar as linhas que nos permitiram atravessar o *segundo domínio* de Foucault, pudemos demonstrar que a existência da institucionalização da Educação (no Ocidente) implicou realocar os sujeitos históricos presentes nesses territórios, cuja mobilidade e a função dos saberes que lhes constituem, dos comportamentos e das potencialidades subjetivas: “(...) sempre estiveram maciçamente governadas” (CARVALHO, 2014, p. 107).

Seguindo as pistas deixadas por Alexandre Filordi de Carvalho, podemos destacar três consequências desse alinhamento entre Educação e *governamentalidade*: a) *governamentalizar* a Educação é uma forma de justificar a própria *governamentalização* da escola em si; b) a função do professor é, na verdade, posta em xeque na medida em que ele aposta no já-sabido do aluno; e c) a Educação governamentalizada é pensada como pilar de sustentação da produção de um projeto de Nação.

No primeiro sentido, o autor afirma que:

A verdade institucionalizada é algo que se interpõe, desde muito cedo, como experiência de codificação e de captura das potencialidades subjetivas dos sujeitos implicados na Educação igualmente institucionalizada. Não é sem razão que, para Foucault (2004b, p. 92), o “*problema do governo das crianças é o grande problema da pedagogia tal como ela aparece e se desenvolve ao menos desde o século XVI*”. Portanto, a concepção de experiência educativa na atualidade está implicada a uma “exigência institucional” [...], que reinaugura as apostas constantes de pensamento e de práxis escolarizadas, a redundar o próprio sentido da Educação. Formar sujeitos históricos dessa maneira é retroalimentar os agenciamentos de governo da existência. (CARVALHO, 2014, p. 107–108).

Assim fundamentada – numa roda infinita que se coloca como local de saber –, encontramos a figura do professor (sentido dois), e sua atuação igualmente justificada de si, para si:

Mas esse professor que governa também é a reduplicação infinitesimal do mesmo como função institucional, pois ele está alocado em uma instituição cuja finalidade precípua é governar. Escola e professor, por derivação, instalaram-se no interior de nossa cultura como alteridade absoluta, interposta entre as condições possíveis de saber, de poder fazer, de ser e de constituir-se como sujeito e os seus reducionismos impregnados pela concretude dos códigos institucionais: educar, de tal feita, é um foco de experiência a agenciar previsibilidades. (CARVALHO, 2014, p. 108).

E por fim, mas não menos devastadora, encontramos a justificativa oficial que o próprio Governo fomenta, pela Educação, à construção de uma Nação, cuja finalidade é criar sujeitos *governados* e docilizados. Conforme aponta Carvalho:

Em nossa sociedade institucionalizada, seria pouco compreensível tentar pensar a Educação fora da instituição. Assim, ao depararmos-nos com todo tipo de discursividade político-governamental que respalde a Educação, ainda que apelando para a sedução argumentativa do respeito às diferentes esferas da Educação e de suas especificidades, o que temos, na verdade, é uma inflação do papel da instituição escolar. Isso não ocorre, contudo, sem contradição. (CARVALHO, 2014, p. 109).

No entanto, mesmo com a dificuldade em se pensar a Educação fora da instituição escolar, encontramos em Foucault apontamentos para se pensar como,

diante dessa forma de organização do poder, podemos constituir resistências, conduzindo a Educação segundo um viés da *estética da existência*, cuja ativação transforma-a como uma prática da liberdade (que abordaremos no capítulo quatro deste trabalho).

2.3. Terceiro Domínio: Estética da Existência (Subjetivação)

O *terceiro domínio* foucaultiano traz à tona o estudo das relações do ser consigo mesmo – por meio das quais o sujeito governa a si mesmo – na medida em que o filósofo aprofundava suas pesquisas sobre as práticas de *governo* modernas. Segundo os trabalhos dessa época, Foucault não compreendia, trabalhando somente com os *domínios* anteriores, como a ideia de condução das condutas dos outros não era capaz de dar conta por si própria de descrever e explicar como e porque as subjetividades eram transformadas, quer dizer, como as condutas eram alteradas. Essa mudança de perspectiva (ou, melhor dizendo, essa complexificação dos dois domínios anteriores) pode ser entendida como reposta a um problema percebido por Foucault e que trouxe novas questões (inclusive para se pensar no campo da Educação). Conforme Veiga-Neto e Saraiva:

Ele percebeu que essas “coisas do governo” funcionavam bem para descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito; outros modos que não somente aqueles que havia tematizado até então, fosse arqueologicamente — no domínio do ser-saber —, fosse genealogicamente — no domínio do ser-poder-disciplinar e do ser-biopoder. Foi, assim, que promoveu uma guinada no seu trabalho, levando suas investigações até as práticas de governo de si na Grécia Antiga. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 07–08).

Tal *constituição de si* envolve inúmeras atividades diárias, tarefas práticas, exercícios, numa correlação estreita entre a *prática* e o pensamento pedagógico, filosófico, médico e morai. Como exemplifica Vera Portocarrero (2011), há os exames de consciência, cuidados com o corpo, regimes de saúde, exercícios físicos moderados, satisfação tão comedida quanto possível, meditações, leituras, anotações de conversas ou de livros, a serem relidas em seguida, rememoração das verdades que já se sabe, para delas melhor apropriar-se, conversas com um confidente,

correspondência em que se expõe o estado de sua alma, solicitação de conselhos. Essa reflexão e práticas foucaultiana sobre o si mesmo, no *domínio da ética* e do cuidado de si, permite vislumbrar, para a Educação, duas pedagogias:

(...) uma que se volta para a produção do sujeito e outra que visa transformá-lo. Essa dimensão bipolar da educação, que pode ser encontrada em quase todas as sociedades [...] foi localizada, com uma precisão analítica surpreendente por Michel Foucault, na Antiguidade greco-romana, através da diferenciação entre pedagogia e psicagogia. (FREITAS, 2013, p. 327).

Conforme encontrado no **Vocabulário de Foucault**, Foucault faz essa distinção por entender a *pedagogia* como a: “(...) transmissão de uma verdade que tem por função dotar o sujeito de atitudes, capacidades, saberes” (CASTRO, 2009, p. 319), ao passo que por *psicagogia* – que ele pinça de textos gregos clássicos (como Sócrates, Platão, Alcebíades, entre outros) – quer localizar como uma prática, cuja transmissão da verdade modifique: “(...) o modo de ser do sujeito, não simplesmente dotá-los das capacidades que não possui” (CASTRO, 2009, p. 319).

Localizando essa distinção, encontramos em *O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si*, a seguinte passagem:

(...) ao colocar essa questão muito geral, e ao colocá-la para a cultura grega e greco-latina, pareceu-me que essa problematização estava ligada a um conjunto de práticas que certamente tiveram uma importância considerável em nossas sociedades: é o que se poderia chamar de “artes da existência”. Estas devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo. Essas “artes da existência”, essas “técnicas de si” perderam certamente parte de sua importância e de sua autonomia ao serem integradas, com o cristianismo, no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, às práticas de tipo **educativo**, médico ou psicológico. De qualquer modo, seria preciso certamente fazer e refazer a longa história dessas estéticas da existência e dessas tecnologias de si. (FOUCAULT, 2004d, p. 199 - grifo em negrito nosso).

Desta feita, Foucault alargará a ideia de Educação quando afirma:

De modo geral, tudo o que servir para a **educação** política do homem enquanto cidadão lhe servirá também para exercitar a virtude e inversamente: os dois vão juntos. (FOUCAULT, 1984, p. 94).

Enunciado, discurso, disciplina, governamentalização e virtude: eis o percurso que vemos Foucault concretizar quando analisamos panoramicamente os três *domínios* de estudos foucaultianos numa interface com o campo da Educação ou, em outras palavras, *discurso, biopoder e práticas de si*. Dizemos, em termos gerais, que esses seriam os *três domínios metodológicos* empreendidos pelo filósofo francês na construção de sua vasta e rica obra.

Tais movimentos nos indicam, entretanto, que grande parte das menções de Foucault ao verbete “educa” são intensificadas na medida em que seus trabalhos lhe direcionam na passagem da *arqueologia dos saberes* (aqui chamado de *primeiro domínio*) para os estudo em *genealogia do poder* – cujo marco é a publicação de **Vigiar e Punir**, em 1975 – mas que encontramos algumas menções ao verbete (e, portanto, ao conteúdo propriamente) de uma ideia de Educação e/ou pedagogia no *terceiro domínio*.

Diante disso, podemos afirmar que as construções filosóficas acerca do sujeito moderno (e também alvo dos estudos foucaultianos), tal como desenvolvidas por pensadores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804), contribuíram, cada uma a sua forma, para a noção de sujeito *desde sempre aí*. A própria noção moderna de que o sujeito é a matéria-prima a ser trabalhada pela Educação partiu do entendimento de que o sujeito é uma entidade natural, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico. Este entendimento acaba por influenciar o campo da Educação Contemporânea através de pensadores como Jean Piaget (1896-1980), que, assim como Kant, concebem o humano a partir de um mesmo ponto básico, onde o sujeito (como ser natural), está intrinsecamente dotado da capacidade de aprender.

Praticamente todas as correntes pedagógicas modernas partilham desse mesmo entendimento, o sujeito *desde sempre aí*, onde a Educação deve responsabilizar-se pela condução do processo de formação do ser humano, que possui uma natureza peculiar. Contrariamente a esta corrente, o sujeito em Foucault não é concebido como desde sempre aí, ou seja, ele não é preexistente ao social,

logo, a função da Educação (e, por extensão, da escola) vai além de um mero aprimoramento de um ser dado de antemão.

Michel Foucault, ao não partilhar desta concepção, acaba por esvaziar o conceito iluminista de sujeito moderno, gerando um problema até então inexistente para as teorias da Educação Moderna. Nesse sentido, a Educação tem sua função ampliada para além do aprimoramento do homem, passando a ser atravessada e marcada pela configuração social, tendo o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e pelo modo como transmite o saber. Como nos ensina Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes, pensar a Educação segundo conceitos foucaultianos, implica em:

(...) “pensar de outro modo” a educação moderna, de modo a construir novas formas de cada um se relacionar consigo mesmo e com os outros, bem como criar novas estratégias políticas para a educação. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 148).

Essa discussão levanta importantes reverberações que podemos deslocar para o campo dos estudos em Educação, uma vez que Educação seria (numa leitura panorâmica) àquilo que congregaria, sob um mesmo rótulo – e sob seu manto sagrado e inalienável – práticas em que encontramos diferentes formas de administração dos discursos, saberes e práticas: conservações culturais, escolarização, conhecimentos, livros, entre inúmeros outros exemplos que poderíamos apresentar. Por isso, entendemos que, ao falar de Educação sob uma perspectiva foucaultiana, devemos ter em mente que estamos pisando no (arenoso) solo dos problemas da condução, do governo, das práticas e dos dispositivos que a compõem.

Muito embora Michel Foucault tematize relativamente pouco a Educação no *terceiro domínio*, o desenvolvimento de seu pensamento permite abrir novas perspectivas para pensar as possíveis articulações entre educação e resistência e Educação como prática de liberdade (o que será explorado no capítulo quatro desta pesquisa).

CAPÍTULO 3 – PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DE MICHEL

FOUCAULT

(...) faz-se necessário salvaguardar a tarefa ético-política imanente ao ato de pensar a educação com Foucault: recusar a simplificação das formas paradoxais de mapeamento do mundo, esforçando-se por abrigar analiticamente as forças, sejam elas afirmativas ou reativas, que atravessam os fazeres pedagógicos, bem como seus imponderáveis efeitos. (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 68).

Diante desse panorama que construímos até aqui, podemos acompanhar quais as obras foucaultianas em que apareceram em maior ou menor incidência o verbete “educa”, e relacioná-los a uma aproximação dos conceitos de Michel Foucault analisados em conjunto com sua *obra* e problematizações propostas por ele.

Pudemos percorrer, para além de uma visão quantitativa sobre os momentos em que encontramos o “educa” na obra foucaultiana, e nos deter mais detalhadamente (no capítulo anterior) sobre como tais ocorrências puderam ser pensadas pelo autor, articuladas nos distintos *domínios* em que Foucault se debruçou para pensar a *constituição do sujeito moderno*.

Não obstante, relacionamos essa problematização do sujeito moderno com o campo da Educação e Pedagogia, uma vez que, segundo Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Neto, para Foucault: “[a educação] funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 18).

Entretanto, além da visão que o próprio Foucault tem de Educação e seus conceitos e práticas correlatas, igualmente nos interessa conhecer a abordagem de alguns autores brasileiros que pensaram a Educação a partir de Michel Foucault. Esses autores nos auxiliam na compreensão de práticas educativas, formativas e concernentes à produção dos sujeitos contemporâneos através dos processos de subjetivação do homem moderno e que tocam, inexoravelmente, na Educação como estratégia de construção de si e sua aproximação com as questões foucaultianas que elegemos como fio condutor desta pesquisa. Tal aproximação, acreditamos, é profícua para ambos: se aos estudos foucaultianos há uma reativação dos conceitos e pontos concernentes a esse domínio quando pensados no campo da Educação, a

esta interessa a crítica foucaultiana para desarmar (ou evidenciar) os pontos-cegos do qual historicamente a prática educativa foi conduzida.

Assim, após acompanharmos o percurso minucioso traçado no capítulo anterior, passaremos agora a correlacionar a Educação a conceitos, ideias e apontamentos que encontramos quando cotejados com as percepções e leituras de comentadores, pesquisadores e estudiosos, cujo interesse recai exatamente sobre a pergunta: como pensar a Educação a partir de Foucault? Para tanto, nas páginas que se seguem tentaremos relacionar alguns conceitos encontrados e desenvolvidos por Michel Foucault em paralelo a algum desses comentadores e estudiosos numa tentativa de construir (ou traçar o percurso) desses conceitos no universo da Educação.

Como já apresentamos brevemente no capítulo um deste trabalho (especialmente através dos dados contidos na tabela 1), identificamos uma grande quantidade de temas de interesse que tocam os pesquisadores de Foucault no Brasil na interface com a Educação.

Se procedermos a uma análise mais detida, encontraremos estudos voltados para uma pluralidade de temas, dos quais destacamos alguns: a necessidade de repensar as dimensões epistemológicas e empírica da Educação^{94, 95, 96, 97, 98}; as análises críticas a respeito da instituição escolar e suas estratégias normatizantes⁹⁹,

⁹⁴ AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: novas modulações normativas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2009.

⁹⁵ BALL, Stephen. J. Foucault, **Power and Education**. Nova York; Londres: Routledge, 2013.

⁹⁶ GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 1-19, jun./jul. 2004.

⁹⁷ POPKEWITZ, Thomas; BRENNAN, Marie (org.). **Foucault's Challenge: discourse, knowledge, and power in education**. Columbia: Teachers College Press, 1998.

⁹⁸ VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcine. Para Pensar de Outros Modos a Modernidade Pedagógica. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 1-20, jul./dez. 2010.

⁹⁹ CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a Potência Normativa do Saber no Campo da Educação. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2012.

^{100, 101}; a constituição de subjetividades e as suas relações com a Educação^{102, 103, 104}; os efeitos da *governamentalização* na Educação numa aproximação com o biopoder e a biopolítica ^{105, 106, 107, 108}; e, finalmente problematizações acerca das relações éticas para pensar os sujeitos na Educação, advindas das pesquisas foucaultianas na interface com a Antiguidade greco-romana clássica^{109, 110, 111}. Como destaca Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes, a aproximação de Foucault com a Educação é notável desde que, no Brasil, os textos deste autor começam a ser publicados e lidos (traduzidos ou não) pelos mais diferentes pesquisadores. Segundo os autores:

Estudando ora os dispositivos disciplinares e normalizadores, ora as práticas e as políticas de inclusão escolar, ora a biopolítica e a governamentalidade no liberalismo e no neoliberalismo, o fato é que há cerca de duas décadas estamos nos utilizando dos conceitos-ferramenta criados por Michel Foucault. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 148).

¹⁰⁰ MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomás de. Foucault e as Novas Tecnologias Educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval *et al.* (org.). **Cartografia de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 27-40.

¹⁰¹ PORTOCARRERO, Vera. Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 1-17, jun./jul. 2004.

¹⁰² CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a Função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Unijuí, 2010.

¹⁰³ GALLO, Silvio. Cuidar de Si e Cuidar do Outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (org.). **Foucault: 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

¹⁰⁴ VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

¹⁰⁵ GADELHA, Sylvio; PULINO, Lúcia. (org.). **Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores**. Campinas: Alínea, 2012. v.1.

¹⁰⁶ OLIVEIRA, Paula; KOHAN, Walter. **Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores**. Campinas: Alínea, 2012. v. 2

¹⁰⁷ VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

¹⁰⁸ GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

¹⁰⁹ FREITAS, Alexandre Simões de. Michel Foucault e o Cuidado de Si: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n.1, p. 1-24, jul./dez. 2010.

¹¹⁰ FREITAS, Alexandre Simões de. A Parresia Pedagógica de Foucault e o *Êthos* da Educação como Psicagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 325-338, abr./jun. 2013.

¹¹¹ PAGNI, Pedro. O Cuidado de Si em Foucault e as suas Possibilidades na Educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luiz Antônio Francisco de *et al.* (org.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

Nessa seara, destacaremos, de forma objetiva, como podemos pensar a Educação a partir de Michel Foucault e, mais que isso, iremos apresentar um breve percurso trilhado pelos diferentes pesquisadores que, de fato, têm aproximado seus trabalhos com as temáticas foucaultianas.

Portanto, a partir de agora – e tomando por princípio uma tentativa de ampliar o *efeito-Foucault* no tocante à Educação – iremos apresentar alguns conceitos e ideias que os ditos e escritos de Michel Foucault nos oferecem para adentrar na área em questão e realizar uma leitura crítica. Para levar isso a cabo, elegeremos algumas ideias e conceitos essenciais (e em alguns casos, basilares) operacionalizados numa aproximação com a Educação.

Diante dessa intenção, de saída ressaltamos um fato que merece destaque: como os pesquisadores brasileiros partem de objetos de estudo distintos e, principalmente problemas e realidades sócio-histórica diferentes do francês, notamos que, ainda que observemos uma certa aproximação com os domínios foucaultianos (que destacamos anteriormente), há claramente uma ampliação desses domínios, de tal modo que não conseguiríamos, se nos ativéssemos exclusivamente à três entradas que trabalhamos no capítulo dois para se compreender Foucault, abarcar a complexidade e extensão que este pensador adquiriu quando ativados nas pesquisas em Educação no Brasil. O que se nota é que existe uma composição entre esses *domínios* operados na realidade educativa brasileira, mas também uma ampliação.

Além disso, nota-se que os pesquisadores não ficam restritos a um *domínio*: operam num movimento pendular entre, de um lado, as pesquisas arqueológicas sobre os discursos e enunciados, (tipicamente enquadrados no *primeiro domínio* foucaultiano), atrelados à sua reverberação no interior de instituições disciplinares); por outro lado, aliam a crítica aos processos de disciplinarização dos sujeitos, corpos e processos de subjetivação, com as possibilidades de construção *ética de si*, num claro alinhamento ao chamado *último Foucault*, o da *genealogia da ética* (ou *estética da existência*). Com isso, não raro encontramos pesquisas que estarão intercalando e articulando os conceitos-ferramentas criados por Foucault na construção de seus diferentes *domínios*, num mesmo estudo.

Diante disso, optamos por escalonar esses trabalhos de acordo com as perspectivas em torno das quais orbitam os apontamentos contidos neles. Assim, os

agrupamos em cinco categorias, a saber: *Dimensão Epistemológica e Empírica da Educação*; *Instituição Escolar e Estratégias Normatizantes*; *Constituição de Subjetividades e suas Relações com a Educação*; *Governamentalização na Educação* e, por fim, *Relações Éticas para Pensar os Sujeitos na Educação*. Apresentaremos a seguir qual a ambiência conceitual em que estão sendo operados esses estudos, para depois, tecer algumas considerações sobre os estudos que destacamos e que irão compor esses agrupamentos.

Nossa intenção, com a construção deste capítulo, é evidenciar como os conceitos de Foucault estão sendo utilizados, pensados e manejados pelos pesquisadores no Brasil. Com isso, as pistas que iremos esboçar a partir dos trabalhos selecionados devem ser vistas como ativações em relação aos *conceitos-ferramentas* que encontramos em Michel Foucault. Tais ativações estão dispostas, acreditamos, no que seria uma *caixa de ferramentas foucaultianas*, e que podem ser acessados por aqueles que, como nós, pretendam pensar a Educação a partir de Michel Foucault.

Com Foucault e seus comentadores, apresentaremos algumas possibilidades, algumas ferramentas e alguns aportes possíveis para problematizar essa relação tão cara aos processos de constituição do sujeito moderno. Ressaltamos, por fim, que a leitura que apresentaremos a seguir (como os agrupamentos de textos e autores destacados) não são as únicas vias possíveis, tampouco as melhores: são as que consideramos possíveis para esta pesquisa, e as que vislumbramos até o momento. Ademais, o que fizemos foi agrupar alguns trabalhos desses estudiosos numa interface com a Educação, Pedagogia e afins segundo graus de afinidade, ora com os trabalhos de Michel Foucault (de forma ampla e geral), ora entre outros comentadores e pesquisadores.

3.1. Dimensões Epistemológicas e Empíricas da Educação

Para que a Pedagogia pudesse ousar reivindicar um estatuto científico, foi necessário que os saberes se constituíssem enquanto representação do real e que o próprio homem se fizesse alvo de representação, através das ciências humanas. Só quando ele próprio torna-se objeto científico é que se pode arriscar fazer ciência sobre sua formação. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 22).

Os trabalhos que compõem este grupo pautam-se pela tentativa de compreender, à luz dos conceitos e problematizações foucaultianas, como foi estruturado um projeto de modernidade que realoca os aspectos pedagógicos e educacionais como central nesta estruturação social e organização dos saberes e enunciados que devem (ou não) circularem. Para tanto, muitos desses estudos voltam-se para o estatuto pedagógico e para ambiente escolar para analisar criticamente tais formulações. Todavia, são pesquisas que refletem sobre a produção do sujeito em face de sua inscrição em determinadas formações discursivas, ou melhor, consideram o sujeito submergido por discursos e, em decorrência dessa propensão, abordam a subjetividade produzida pelo exterior, por meio de discursos. Sobre isso, Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Neto afirmam:

No palco da *episteme* moderna, da representação, o saber científico constrói-se então numa busca de *ordenação* do mundo. Ora, as diversas ciências – ou as várias disciplinas – constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo ao nível do saber. Esta ordenação está intimamente relacionada com os mecanismos de poder. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 22 - grifos em itálico dos autores).

Com isso, nota-se que os esforços dos pesquisadores deste agrupamento estão concentrados em discutir como as dimensões *epistemológicas* foram sendo gradativamente formuladas ao redor de determinadas organizações dos saberes modernos, e cujo objetivo consiste em admitir uma perspectiva edificante que conta com o *a priori histórico* desenvolvido por Foucault. De acordo com Edgardo Castro:

O “*a priori histórico*” [...] não designa a condição de validade dos juízos, nem busca estabelecer o que torna legítima uma asserção, mas sim as condições históricas dos enunciados, suas condições de emergência, a lei de sua coexistência com outros, sua forma específica de ser, os princípios segundo os quais substituem, transforma-se e desaparecem. (CASTRO, 2009, p. 21).

Por dimensões epistemológicas estamos compreendendo como sendo as questões que giram ao redor do conhecimento (ou seja, as formas de aquisição de informações e saberes) e entram na ordem do dia dos trabalhos foucaultianos, inspirando pesquisadores que tomam, com essa linha, um fértil campo de análises

para tecer críticas contundentes aos pilares *epistemológicos* da Educação moderna, especialmente concernentes à criação e sustentação dos enunciados provenientes das chamadas ciências humanas. As contribuições foucaultianas para isso encontram-se (quase que na totalidade) nas obras enquadradas no *domínio arqueológico*, no entanto, em **A verdade e as Formas Jurídicas** (1996b, 2014d), Foucault afirmará que o mais essencial do saber, do conhecimento, é o fato de ele ser fundado por relação de poder e ser, ele mesmo, respaldado por tais relações. Conforme nos alerta Felipe Luiz:

(...) sendo o conhecer natural, também o são o conhecimento, os objetos e os sujeitos: todos tomados como dados, de modo que a história do conhecimento e do que lhe é contíguo nada mais seria senão a argúcia de observar o movimento que leva do mais simples ao mais complexo. As coisas adequam-se ao conhecimento dado haver uma continuidade entre ambos; o conhecimento reconhece-se nas coisas e vice-versa. (LUIZ, 2010, p. 3).

Diante disso, parte-se do pressuposto de que Foucault insere a dimensão do poder no interior dos discursos, bem como das relações sociais, localizando-o como central para as constituição dos sujeitos. Ademais, alguns autores avaliam as influências, para a Educação e Pedagogia escolar, de acontecimentos inter-relacionados que, segundo alguns autores, têm início no Renascimento, e se consolida com o projeto de Modernidade. Essas mudanças, ainda que se refiram especialmente à reorganização que afetou desde então o campo dos saberes, têm também a ver com as relações que se estabeleceram entre saberes e poderes específicos, assim como entre esses e os modos de subjetivação ou, se se preferir, os diferentes tipos de identidades sociais, que se instituíram com a emergência destes eventos. Diante disso, a Modernidade corresponde, segundo Foucault, a um determinado *éthos*, ou, melhor dizendo, a uma: “(...) maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa” (FOUCAULT, 2000c, p. 342).

Com essa discussão e problematização como pano de fundo, parte-se do pressuposto de que a organização da Educação, no Brasil (cujo início foi

operacionalizado preferencialmente pelos colégios jesuítas¹¹² – com remodelações sucessivas nos campos dos saberes) identifica-se com a noção de que ela promoverá uma verdadeira: “(...) pedagogização dos conhecimentos” (VARELA, 1994, p. 87). Essa *pedagogização*, deve-se à concepção de infância corrente, e de que haveria uma rigorosa separação entre um mundo dos adultos, e outro das crianças. Conforme aponta Philippe Ariès:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1981, p. 11).

Essa maquinaria funcionaria, então, de modo a cumprir algumas exigências. Em se tratando de mecanismos educacionais voltados para a formação de uma “infância”, esses colégios:

(...) não apenas reforçaram o estatuto conferido à “infância” com a opção de educá-la em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis. (VARELA, 1994, p. 88).

Tudo isso, no bojo das problematizações foucaultianas que remetem ao *primeiro domínio* deste autor, que se faz numa reflexão sobre os *discursos*, será utilizada para interrogar as forças que sustentam os saberes, e que permitem que um saber seja acessível, em detrimentos de outros, proibidos e/ou esquecidos. Neste

¹¹² Há vários estudos sobre essa questão, dos quais destacamos: cf. AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2010; cf. LUZIRIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia** – Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Ed. Nacional, 1984; cf. MARINHO, Cristiane Maria. **Filosofia e Educação no Brasil: da Identidade à Diferença**. São Paulo: Edições Loyola, 2014; cf. MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil: o Período Heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958; cf. SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil (col. Memória da Educação)**. Campinas: Autores Associados, 2007.

âmbito, a contribuição de Foucault se faz importantíssima, conforme ele mesmo aponta:

(...) tentei apreender as transformações da gramática, da história natural e da economia política não ao nível das teorias e teses sustentadas, mas ao nível da maneira pela qual essas ciências constituíram os seus objetos, da maneira pela qual se formaram os seus conceitos, da maneira pela qual o sujeito cognoscente se situava em relação a esse domínio de objetos. É isto que chamo o nível arqueológico da ciência, em oposição ao nível epistemológico. (FOUCAULT; ROUANET; MERQUIOR, 1996, p. 25).

Com isso, uma problematização da Educação de inspiração foucaultiana pode revelar:

(...) a historicidade dos conhecimentos educacionais, para além de qualquer apelo universal, auxiliando a desvendar os mecanismos disciplinares e de tecnologia de saber que permitiram a conformação da escola moderna tal como a conhecemos, fornecendo elementos para que compreendamos sua crise. E, se a analítica foucaultiana não é propositiva, permite-nos estabelecer experiências de pensamento que possibilitem exercícios em torno de concepções de educação e de práticas pedagógicas não fundamentalistas. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 22).

Nesse ínterim, o que está em jogo é uma verdadeira interrogação sobre os modelos de ciência que a Modernidade possibilitou emergir, e, com ela, alavancar os rumos da Pedagogia não simplesmente como um discurso científico, mas como uma ampla rede de dispositivos estratégicos na complexa teia de constituição dos sujeitos. No fundo desta crítica, pode-se afirmar que não existiria uma ciência *em si*, tampouco uma ciência Pedagógica. Conforme nos alerta Paulo S. Rouanet:

(...) não existe uma ideia geral ou uma ordem geral que se possa intitular ciência, e que possa autenticar qualquer forma de discurso, desde que aceda à norma assim definida. A ciência não é um ideal que atravesse toda a história, e que seria incarnado sucessivamente, primeiro pela matemática, depois pela biologia, depois pelo marxismo e pela psicanálise. Precisamos livrar-nos de todas essas noções. A ciência não tem normatividade nem funciona efetivamente como ciência numa época dada, segundo um certo número de esquemas, modelos, valorizações e códigos, é um conjunto de discursos e práticas discursivas muito modestas, perfeitamente enfadonhas e cotidianas, que se repetem incessantemente. Existe um código desses

discursos, existem normas para essas práticas, aos quais devem obedecer esses discursos e práticas. (FOUCAULT; ROUANET; MERQUIOR, 1996, p. 34–35).

Diante disso, nesse primeiro agrupamento, destacamos os trabalhos de Júlia Varela (1994) *O Estatuto do saber Pedagógico*, Silvio Gallo (2004) com o artigo *Repensar a Educação* e Alexandre Filordi de Carvalho (2012) *Foucault e a Potência Normativa do Saber no Campo da Educação*.

Julia Varela, neste estudo, irá interrogar o que ela chama de “estatuto dos saberes pedagógicos”, que deverá ocorrer através de uma digressão sobre uma série de mudanças que ocorrem inicialmente durante o Renascimento, e que se efetivam com a Modernidade. Enfocando nas instituições educacionais, Varela relaciona as mudanças no campo educacional que, segundo ela: “(...) se estabeleceram entre saberes e poderes específicos” (VARELA, 1994, p. 87), levando-se em conta dois momentos históricos distintos: a Modernidade e a Ilustração¹¹³. Além disso, analisa brevemente as necessidades que as diversas instituições têm de modificar suas funções de acordo com mudanças mais amplas nos fatores sociais, econômicos e culturais, que mostram como a Educação, ao se escolarizar na modernidade, passou a exercer um papel de controlador e adaptador daquelas necessidades. As conclusões deste estudo são análogas às da pesquisadoras Inês Lacerda de Araújo, que afirma:

(...) a escola funciona como operador de pedagogização, pois reúne a capacidade de habilitar com recursos educacionais básicos a criança e o jovem, com a capacidade de fornecer os mecanismos e instrumentos pedagógicos que asseguram obediência, responsabilidade, prontidão, docilidade, adaptabilidade. Esses mecanismos e instrumentos são, por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou de um monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar. (ARAÚJO, 2002, p. 78–79).

¹¹³ Sobre isso, cf. ROUANET, Sérgio Paulo. O Olhar Iluminista. In: NOVAES, Adauto. **O Olhar**, São Paulo: Schwarcz, 1988, p. 125-148.

Por seu turno, temos texto de Silvio Gallo que, com o intuito de abordar a profícua produção foucaultiana no que tangencia a Educação, promove um debate sobre: “(...) a problemática da Epistemologia e da Pedagogia, a partir do conceito de *episteme* que Foucault desenvolve em *As palavras e as Coisas*” (GALLO, 2004, p. 79 - grifos em itálico do autor). Diante disso, alinha à analítica foucaultiana do poder, as implicações *nas* e *para* as relações pedagógicas modernamente instauradas. Além disso, delineia brevemente algumas relações concernentes ao binômio foucaultiano, *saber-poder*, já inseridas no terreno educacional. Por fim, deixa em suspenso na conclusão, em suas palavras: “(...) a produção de Foucault em torno da ética do ‘cuidado de si’, que traria importantes elementos para se (re)pensar a educação” (GALLO, 2004, p. 79).

Por último destacamos o trabalho de Alexandre F. de Carvalho, cujo objetivo é: “(...) analisar as condições pelas quais o saber se constitui normativo para o campo da educação” (CARVALHO, 2012, p. 121). Para tanto, o autor desenvolve duas perspectivas: analisa brevemente a relação dupla do saber em sua potência de normação e de normalização; e, em seguida, apresenta a relação entre saber e homogeneidade, demonstrando algumas das razões pelas quais é tão difícil, segundo suas hipóteses, “(...) mudar os regimes teóricos e empíricos no campo da educação” (CARVALHO, 2012, p. 121). Diante disso, considera central que qualquer mudança ou transformação almejada para o campo da educação deverá passar pelo “(...) questionamento das (re)produções normativas” (CARVALHO, 2012, p. 121).

Concluímos, com isso, que os trabalhos desse agrupamento iniciam suas discussões e problematizações sobre a instauração da *verdade* no interior dos discursos científicos, e naturalmente passam a analisar os cerceamentos disciplinares e normalizadores que encontramos (ainda hoje) nas instituições de ensino. Trata-se, diante disso, de uma aproximação entre o disciplinamento dos discursos e enunciados científicos com a correlação naturalizada entre adestramento do corpo, dos gestos, objetivando sujeitos dóceis, produtivos e úteis.

3.2. Instituição Escolar e Estratégias Normatizantes

Como assinalamos no agrupamento anterior, existe uma passagem gradual entre o disciplinamento dos saberes, discursos, para as práticas, rituais e estratégias que tem como pano de fundo a Educação (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011; VARELA, 1994), mas, principalmente, a escolarização (CARVALHO, 2013; CÉSAR, 2009). Por isso reunimos, neste eixo de comentadores, àqueles cujos objetivos orbitam sobre os processos de disciplinarização, correspondentes aos mecanismos de normatização, isto é, aos processos de nominação e separação entre o indivíduo “normal” e o “anormal”.

Esse processo de separação é fundamental para se compreender, a partir de Michel Foucault, como ocorreu a produção do sujeito moderno, que, numa palavra, podemos caracterizar como o sujeito normalizado. Para este autor o sujeito a ser corrigido:

(...) vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido. (FOUCAULT, 2001d, p. 72).

Todos os procedimentos disciplinares presentes no interior da instituição escolar – da arquitetura aos cadernos de classe, dos exercícios físicos aos exames – concorrem para a produção do sujeito normalizado (FOUCAULT, 2014f). Para Foucault, a instituição escolar foi o lugar privilegiado das medidas higiênicas e alimentares destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças, especialmente devido ao seu caráter abrangente e obrigatório. Nesse aspecto, a instituição disciplinar (a escola) se constituiu como local privilegiado da realização exaustiva de exercícios, exames, punições e recompensas centradas, evidentemente, no corpo infantil e jovem dos educandos.

O que Foucault deixa claro nos estudos dessa natureza, é, na verdade, um realinhamento do alvo das instituições disciplinares – tida por muitos como local que provoca exclusões. Foucault, taxativo, afirma:

Na época atual, todas essas instituições — fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão — têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. [...] A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. (FOUCAULT, 2014d, p. 211).

Fixando-os, pois, aos aparelhos disciplinares e aos saberes que ali circulam, emerge, no interior das chamadas *sociedades disciplinares*, uma vigilância e um controle de tal ordem que instaura efeitos *normalizantes* aos sujeitos ali administrados. Conforme lemos em Inês L. de Araújo:

Na sociedade disciplinar, a escola pedagogiza pela da vigilância da norma e do exame exercidos sobre cada aluno, tomado em sua individualidade. Assim, o tipo de saber pedagógico dispõe cada indivíduo como objeto de análise e de correção, o que evidencia um certo tipo de poder, peculiar às sociedades ocidentais que se desenvolveram sob a injunção do capitalismo, da urbanização, das medidas de saúde sobre as populações. (ARAÚJO, 2002, p. 79).

Foucault – por meio de suas análises históricas – enxerga nas instituições como o exército, as fábricas, as prisões, os asilos e as escolas da Idade Moderna, estratégias de vigilância, adestramento do corpo e normalização do sujeito, objetivado, então, passível de ser moldado, conferindo às instituições a possibilidade de modificá-lo. Desta feita, o corpo, no interior dessas instituições, é visto como um objeto capaz de ser domesticado, “adestrado” segundo normas e punições, para que, à partir disso, todos exerçam suas tarefas como “bons cidadãos”, ordeiros e obedientes às normas estabelecidas.

O que se nota, neste agrupamento, é que haveria uma verdadeira junção dos conceitos encontrados em **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987) e **História da Sexualidade – vol 1: A Vontade de Saber** (FOUCAULT, 1988) ou enfocando-se, desta vez, nos cursos foucaultianos, **Os Anormais** (FOUCAULT, 2001d) e **Em Defesa da Sociedade** (FOUCAULT, 1999c), expressos pela noção de uma *sociedade de normalização*. Tal afirmação se sustenta na medida em que notamos uma analítica do *biopoder* numa articulação entre *disciplina* (cuja estratégia é a anátomo-política do corpo) e *biopolítica* (ou seja, o exercício do poder, cujo alvo é a população e a raça). Nas palavras de Vera Portocarrero:

Foucault estuda a constituição, a partir do século XVIII, de saberes e práticas que ordenam as multiplicidades humanas e objetivam o sujeito, individualizando-o e homogeneizando as diferenças através da disciplina e da normalização – práticas de divisão do sujeito em seu interior e em relação aos outros. Trata-se de saberes e práticas que atingem a realidade mais concreta do indivíduo, seu corpo, e que, devido à sua estratégia de expansão por toda a população, funcionam como procedimentos abrangentes de inclusão e exclusão social, que constituem um processo de dominação com base no binômio normal e anormal. “*Esse processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os bons meninos*”. (FOUCAULT, 1995, p. 231 *apud* PORTOCARRERO, 2004, p. 170 - grifos em itálico nosso).

Diante disso, vemos que a *norma* converte-se no critério de divisão dos sujeitos, conferindo-lhes papéis sociais devidos e, quando é o caso, agrupamentos e normalizações convenientemente tramadas, o que possibilita, nesse ínterim, o surgimento e fortalecimento da medicina como ciência régia: “(...) posto que ela é a ciência do normal e do patológico” (CASTRO, 2009, p. 310).

Com isso, Foucault evidencia que as sociedades modernas estarão submetidas (e, não raro, subjugadas) a um processo contínuo e indefinido de *medicalização*, uma vez que as condutas, os comportamentos, o próprio corpo humano integram-se, a partir do século XVIII e mais fortemente no século XIX (FOUCAULT, 2001d, 2014f), a um sistema de funcionamento e operacionalização da medicina, cuja prática e desenvolvimento conduz a uma ampliação e extensão indefinidas de intervenções sociais pelo saber médico que ultrapassam, de longe, a questão das enfermidades. O que assistimos, segundo Foucault, será uma associação, lenta e gradual, entre os saberes médicos com as funções de administração social do próprio Estado moderno. Conforme Edgardo Castro:

Com base em um processo que se prepara desde finais do século XVIII, assistimos atualmente à formação de uma *somatocracia*: uma das finalidades da intervenção do Estado é o cuidado com o corpo, a saúde corporal, a relação entre a enfermidade e a saúde. (CASTRO, 2009, p. 299 - grifo em itálico do autor).

Nesta nova ordem social, vimos que os aspectos da *normalização*, das *condutas* e da *medicalização* estão completamente imbricados com o entrecruzamento político do *biopoder*, quer dizer, da disciplina e biopolítica. Conforme Foucault:

(...) no fundo [...] o que se torna o alvo da sua intervenção [da psiquiatria], todos esses elementos que são agora medicalizados de pleno direito e desde a origem, o que os define, o que os delinea? É o campo disciplinar definido pela família, pela escola, pela vizinhança, pela casa de correção. É tudo isso que passa a ser o objeto da intervenção médica. Portanto a psiquiatria reitera essas instancias, as atravessa, as transpõe, as patologiza; **em todo caso ela patologiza o que poderíamos chamar de restos das instâncias disciplinares**. (FOUCAULT, 2001d, p. 189 - grifos em negrito nosso).

Deste cenário, podemos destacar que os pesquisadores que se aventuram por essas pistas foucaultianas possuem estudos e intervenções que levam em conta o *biopoder*, a *normalização* e a *medicalização* para tecer análises, cujo foco são, via de regra, as experiências brasileiras como campo de análises plausíveis.

Destacamos, nesse grupo de trabalhos, o artigo de Antonio Maia (2011), *Do Biopoder à Governamentalidade: Sobre a Trajetória da Genealogia do Poder*. Nas palavras do autor:

Este artigo apresenta uma retomada das teorizações foucaultinas sobre o poder, mostrando a emergência e articulação do poder disciplinar e do biopoder e sua capital importância na constituição das sociedades modernas, seguindo-se uma problematização sobre a governamentalidade e sua relação com o poder pastoral. (MAIA, 2011, p. 54).

Antonio Maia ainda tece considerações sobre a mudança de perspectiva que a noção de *governamentalidade* (num eixo político) promoveria, para uma nova ênfase, desta vez relacionada ao eixo ético, especialmente no tocante à *arte de governar a si mesmo*.

Encontramos ainda – desta vez no texto *Instituições, Confinamento e Relações de Poder: questões metodológicas no pensamento de Michel Foucault*, de Flávia Cristina Silveira Lemos, Hélio Rebello Cardoso Junior e Marcos César Alvarez

(LE MOS; CARDOSO JR.; ALVAREZ, 2014) –, uma discussão sobre a análise de instituições a partir do pensamento de Michel Foucault, interrogando a afirmação foucaultiana segundo a qual os mecanismos disciplinares seriam restritos ao confinamento em algumas instituições. Para os autores, as relações de poder “(...) não eram propriedade de uma instituição ou apenas restritas ao Estado.” Diante disso, eles apontam que as tecnologias *biopolíticas* também extrapolariam o âmbito estatal, proporcionando: “(...) governos das condutas por meio de articulações e composições e não ficam apenas fixadas em uma entidade de maneira naturalizada”. Além disso, problematizam as afirmações foucaultianas sobre sua visão de poder como uma linha única de repressão e massificação operada pelas e nas instituições. Diante disso, apontam que a preocupação central de Foucault recaia sobre a análise das *práticas*, não restritas apenas às das instituições.

Por fim, dos textos destacados, temos Vera Portocarrero (2004), que apresenta o estudo *Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem* sobre a noção de normalização:

(...) e sua função de objetivação do sujeito na modernidade através de elementos da genealogia de Michel Foucault e de seu enraizamento na epistemologia de Georges Canguilhem. (PORTOCARRERO, 2004, p. 169).

A hipótese sustentada pela autora, é a de que normalização pode ser operada como um conceito que permite:

(...) circunscrever acontecimentos singulares referentes à instituição escolar – bem como relações de poder específicas –, tornando visíveis certas circunstâncias atuais e ajudando a pensar o que estamos fazendo hoje em nossa sociedade. (PORTOCARRERO, 2004, p. 169).

Por fim, Portocarrero afirma que o objetivo do artigo seria fornecer subsídios para uma reflexão sobre a questão do sujeito e sua relação com o par normal/anormal na instituição escolar.

3.3. Constituição de Subjetividades e suas Relações com a Educação

Os estudos que enquadramos nesse agrupamento discutem, prioritariamente, uma articulação com a produção da subjetividade contemporânea atravessadas pelas relações de poder que circulam na escola. Via de regra, esses estudos tomam por ponto de partida a afirmação do próprio Foucault de que em seu trabalho teórico-conceitual, o principal objetivo era compreender a constituição dos sujeitos (FOUCAULT, 2010c), para pensarem (ou teorizarem) como se forma a subjetividade humana. Segundo Edgardo Castro:

Seja quando se trate da experiência da loucura, do nascimento da clínica, da arqueologia das ciências humanas, da história do castigo, das disciplinas ou da sexualidade, a preocupação geral de Foucault foi a problemática do sujeito. (CASTRO, 2009, p. 407).

A ideia de *produção da subjetividade*, quando cotejada com a produção foucaultiana, é lastreada segundo a noção de *subjetivação* (ou, melhor dizendo, *processos de subjetivação*). Essa noção vem sempre precedida das palavras “formas”, “modos”, “processos”, que apontam que a subjetivação nunca está acabada, mas se constitui como um processo contínuo (PRATA, 2001). Diante disso, podemos afirmar que: “(...) os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 408). Não obstante:

Os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, os modos de *subjetivação*, aparecem e se desenvolvem historicamente como *prática de si*, embora vigorem dentro de práticas discursivas (saberes) e práticas de poder que testemunham pela descontinuidade de suas formas históricas. (FOUCAULT, 1984, p. 23 *apud* CARDOSO JR, 2005, p. 344 - grifos em itálico do autor).

Dito em outras palavras, a afirmação foucaultiana passa pela ideia de que a subjetividade se produz diferentemente em cada momento histórico, e a instituição escolar (instituição que atravessa séculos) fez e faz parte dessa produção, uma vez que: “(...) seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber” (PRATA, 2005, p. 109),

a escola e os processos de ensino-aprendizado possuem um papel de destaque nas formas de constituição dos sujeitos modernos.

Nesse ínterim, temos o trabalho de Maria Regina dos Santos Prata (2005), com o artigo *A Produção da Subjetividade e as Relações de Poder na Escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade*, em que a autora visa articular a produção da subjetividade contemporânea com o atravessamento das relações de poder existentes na escola, e não somente na relação professor-aluno. Sobretudo, o artigo problematiza: “(...) o lugar que a instituição escolar ocupa na configuração social da atualidade” (PRATA, 2005, p. 108). Trata-se de uma reflexão teórica que busca discutir a inserção da escola no contexto atual, relacionando-a na produção de subjetividade na imbricada teia das relações de poder reveladas pelos estudos foucaultianos.

Destacamos também o livro de Alexandre Filordi de Carvalho (2010), *Foucault e a Função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana*, em que a função-educador é pensada de outra maneira, a partir de sua própria função:

(...) as formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito diante de outros sujeitos: afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado. (CARVALHO, 2010, p. 3).

Com essa afirmação em mente, o autor propõe algumas interrogações para pensar exatamente essa função-educador:

É possível, em alguma medida, uma educação heterotópica? É possível uma educação voltada para a constituição de sujeitos ativos, emancipados, críticos? São possíveis práticas pedagógicas desviantes, a fim de produzir experiências de liberdade no cotidiano escolar? É possível que a formação humana conte mais com a subjetividade de cada um do que com os vínculos de saberes-poderes de conduções sujeitantes? (CARVALHO, 2010, p. 3)

Por último, destacamos o livro de Alfredo Veiga-Neto (2007), *Foucault e a Educação*. Neste livro, Veiga-Neto apresenta e contextualiza os trabalhos

foucaultianos, e os relaciona com a Educação. Além disso, analisa e situa a obra foucaultiana: “(...) tanto para compreendermos o presente, quanto para extrairmos dele novas maneiras de problematizar as nossas práticas e teorizações educacionais” (VEIGA-NETO, 2007). E, por se tratar de Foucault, isso significa pensar e problematizar, além da escola, também outros espaços e instâncias sociais, como a prisão, o hospício, a fábrica, o quartel, a mídia, os templos de consumo. Por tudo isso, o autor se vale da forma pela qual as relações de poder circulam nos *espaços disciplinares* descritos por Foucault para problematizar a produção da subjetividade criada (ou possível) através delas.

Ressaltamos, ainda, que nesta obra, Veiga-Neto (VEIGA-NETO, 2007) se apropria da discussão foucaultiana de como os seres humanos tornaram-se sujeitos, e discute os três modos de subjetivação possíveis: primeiro, existe o processo de objetivação do sujeito no campo dos saberes; depois, o autor destaca a objetivação dos sujeitos inseridos nas práticas de poder que dividem e classificam-nos incessantemente (chamadas de *práticas divisórias*) e, por último, destaca o processo de subjetivação sobre si mesmo. Assim, o que vemos é uma discussão que toma Foucault por ponto de apoio para promover uma problematização sobre os modos de subjetivação do sujeito moderno, cujo pano de fundo é a Educação e seus processos de institucionalização correlatos.

3.4. Governamentalização na Educação

Por governo, entendo o conjunto das instituições e práticas através das quais se guiam os homens desde a administração até a educação.
(FOUCAULT, 2010e, p. 345).

Os trabalhos desse grupo recostam-se sobre as mudanças de exercício de poder disciplinar – que exercem controle sobre os corpos e que condicionavam o funcionamento das sociedades ocidentais modernas –, bem como de suas instituições, dentre elas a escola. Tais manejos com o *poder* transformaram-se significativamente no século XVIII, segundo Foucault (FOUCAULT, 1987, 1999c, 2008b; MAIA, 2011). A partir de então, passou-se a estar às voltas com uma

modalidade nova de poder, que, diferentemente das anteriores, encarregava-se da vida, e não da morte: o *biopoder*.

Para o autor, o *poder disciplinar* e a *biopolítica* (estratégias ligadas ao *biopoder*) incidem, respectiva e articuladamente, sobre o *indivíduo* e sobre a *coletividade*. Entre 1977 e 1979, o autor formula suas últimas discussões sobre *biopolítica*, em dois cursos ministrados no Collège de France: *Segurança, Território, População* (FOUCAULT, 2008a) e *Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2008b). Conforme nos aponta João Paulo Pereira Barros:

Esses cursos dão novos e mais complexos contornos à discussão: em ambos, é abordada a questão da *governamentalidade*, sendo que, no segundo curso, o autor aborda o liberalismo e o neoliberalismo como refinamentos da *arte de governar*. (BARROS, 2013, p. 362–363 - grifos em itálico do autor).

Foucault afirma que a *arte de governar* se encontrava, em fins do século XVII e início do XVIII presa, bloqueada entre dois sistemas: a soberania (pois procurava coincidir com esta forma geral de governo) e a família (que seria uma “acomodação” neste modelo tido como “completo”). O desbloqueio da *arte de governar* faz-se possível com a emergência histórica do conceito de população como problema. Como encontramos em Foucault:

Foi através do desenvolvimento da ciência do governo que a economia pôde recentrar-se num certo nível de realidade que caracterizamos agora como econômica, e foi também através do desenvolvimento da ciência do governo que foi possível recortar o problema específico da população. (FOUCAULT, 2008a, p. 138).

Mas como a emergência da população efetivamente desbloqueia a *arte de governar*? Segundo o autor, a perspectiva da população como problema e a realidade dos fenômenos próprios inerentes a ela vão possibilitar afastar definitivamente o modelo da família, concentrando a noção de governo e mesmo de economia noutra coisa. Nesse ínterim, desaparecendo o modelo familiar como modelo privilegiado de governo, este passa a ser visto como elemento no interior da população e como apoio

fundamental para governar esta. Assim, a família passa de modelo para instrumento de governo.

Sendo a população a excelência e a meta final das formas de se governar os coletivos, esta será conduzida segundo uma perspectiva de: “(...) melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde” (FOUCAULT, 2008a, p. 140). Nesse sentido, os saberes provenientes da arte de governar são indissociáveis da noção de população. Há, com isso, uma verdadeira forma de *administração do social* que, nas palavras do autor:

(...) administrar a população não quer dizer simplesmente administrar a massa coletiva dos fenômenos ou administrá-la simplesmente no plano dos seus resultados globais; administrar a população quer dizer administrá-la igualmente em profundidade, administrá-la com sutileza e administrá-la em detalhe. (FOUCAULT, 2008a, p. 142).

Essa forma de administração da qual nos fala Foucault, deve ser compreendida como uma estratégia de *governo*, cujo alvo principal será, como dito, a população. A isso Foucault chama de *governamentalidade*, entendendo-se por este termo o conjunto constituído por instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder (FOUCAULT, 2008a).

Desse modo, Foucault (1999c) aponta um dos fenômenos fundamentais do século XIX: o aparecimento de uma nova tecnologia de poder caracterizada por fazer viver e deixar morrer, diferentemente do poder soberano, que se alicerçava no direito de matar e se exercia a partir de mecanismos de castigo e tortura.

Todos esses problemas de conduta, de condução, de governo atingem seu ponto máximo, segundo Foucault, quando ligados às questões pedagógicas e formativas, que podem se resumir na seguinte questão: *como conduzir as crianças?* Em suas palavras, o problema deve ser colocado nos seguintes termos:

(...) como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto

em que saberão se conduzir por conta própria [...]. (FOUCAULT, 2008a, p. 310).

Esse ponto nevrálgico para nossas hipóteses foi, ainda segundo o autor, sobrecarregado e inflacionado em suas acepções e sentidos, tornando-se a: “(...) utopia fundamental, o cristal, o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos: é o da instituição das crianças” (FOUCAULT, 2008a, p. 310). Nas palavras de Jorge Ramos do Ò:

As regras da arte do governo foram impondo-se sem resistências na escola. A palavra-chave não será tanto *aprendizagem* mas o *exame* – e são vários os sentidos que a palavra pode adquirir – a que toda a sua população permanece vinculada. (Ó, 2009, p. 111).

Em tempos neoliberais, esses processos ganham dimensões ainda maiores. Em **Nascimento da Biopolítica** (FOUCAULT, 2008b), Foucault aborda o neoliberalismo como uma prática de maximização da *governamentalidade*. Essa maximização ocorre da seguinte forma: o governo torna-se mais sutil e eficaz para ser mais econômico, de maneira que, nas palavras de Veiga-Neto: “(...) para governar mais, é preciso governar menos” (VEIGA-NETO, 2000, p. 184). Segundo Foucault, uma das táticas dessa *governamentalidade* neoliberal consiste: “(...) numa política de subjetivação que amplifica, em seu benefício, a sensação de liberdade individual (BARROS, 2013, p. 373).

Desta feita, destacamos o estudo de Carlos Ernesto Nogueira-Ramírez (2011), *Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma Sociedade Educativa*, em que o autor destaca a Modernidade como um complexo conjunto de transformações: “(...) culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início nos séculos XVI e XVII na Europa, [que] tem uma profunda marca educativa” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 20). Assim, segundo o autor, houve uma situação nova deflagrada por Peter Drucker de que haveria a construção de uma *sociedade do conhecimento*, em que se cria a necessidade de informações e saberes cada vez mais especializados e o homem do conhecimento adquire enorme relevância e destaque, de tal modo que

torna-se ícone de uma época. Assim, segundo Drucker, nas palavras de Nogueira-Ramírez:

(...) Se o cavaleiro feudal era a sociedade na Alta Idade Média, e se o “burguês” era a sociedade do capitalismo, e pessoa educada será a sociedade pós-capitalista, na qual o conhecimento chegou a ser o recurso central. (DRUCKER, 2004, p. 288 *apud* NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 13).

Com isso, o autor deixa claro que estamos diante uma nova forma de organização do social em que o que está em jogo não é a detenção dos meios de produção, ou a posse dos recursos naturais, ou ainda a força de trabalho (como na sociedade capitalista típica): essa nova ordem social está ancorada no conhecimento.

Já em Jorge Ramos do Ó (2009), no texto *A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: Outras conexões investigativas*, destacamos que o artigo propõe problematizações, no domínio da pesquisa educacional, sobre os:

(...) processos de governamentalização em curso na atualidade escolar, apontando para as relações simultâneas e indissociáveis entre poder e liberdade, na acepção foucaultiana. (Ó, 2009, p. 97).

Ressaltamos ainda que neste estudo, Jorge Ramos do Ó analisa a articulação entre as *tecnologias de si* e determinados acontecimentos escolares cotidianos. Segundo ele:

O foco teórico-metodológico volta-se, portanto, à problematização das estratégias de governo da alma tanto discente quanto docente, as quais atuariam, sobretudo, por meio da convocação psicologizante ao exercício de uma liberdade intimizada e autorregulatória por parte dos sujeitos escolares. (Ó, 2009, p. 97).

Por último, destacamos o artigo de Julio Groppa Aquino e Cintya Regina Ribeiro (AQUINO; RIBEIRO, 2009) intitulado: *Processos de Governamentalização e a*

Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. Nele, os autores propõe uma problematização no domínio da pesquisa educacional:

(...) aos processos de governamentalização em curso na atualidade escolar, apontando para as relações simultâneas e indissociáveis entre poder e liberdade, na acepção foucaultiana. (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 57).

Valendo-se de dados colhidos a partir de quatro pesquisas levadas a cabo junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (AQUINO; RIBEIRO, 2009), os autores analisam a articulação entre as *tecnologias de si* e acontecimentos escolares cotidianos, como já afirmamos anteriormente.

3.5. Relações Éticas para Pensar os Sujeitos na Educação

Na tradição ocidental, a educação tem sido identificada como *Paideia* (pelos gregos antigos) e como *Bildung* (pelos alemães da modernidade), isto é, como uma forma de edificação dos sujeitos, como construção de si, como formação, numa palavra. O problema é que não raro essa formação foi constituída como um processo de subjetivação externa, heterônoma, constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e de reprodução. A inspiração foucaultiana nos desafia a pensar uma construção autônoma de si, como resultante dos jogos de poder, de saber e de verdades nos quais vamos nos constituindo social e coletivamente. Aquela “educação de si” da qual já falava Nietzsche, na contramão da instituição formativa alemã. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 24 - grifos em itálico dos autores).

Neste último agrupamento de textos de pesquisadores brasileiros que orbitam entre Foucault e a Educação, destacamos a dimensão ética elaborada por este autor, para se pensar os sujeitos: a ideia de *cuidado de si*. Foucault encontra, nos gregos, uma forma de vida a partir da qual o sujeito, por meio do *cuidado de si*, não o toma como uma regra rígida a ser seguida por todos como conduta geral, institucionalizada ou imposta. Ao contrário, conforme nos aponta Sônia Regina Vargas Mansano:

(...) o *cuidado de si* configurava-se como uma forma de viver facultativa que era acolhida espontaneamente por aqueles que assim o desejasse. Desse modo, essa decisão era tomada apenas por uma parcela pequena da

população que escolhia ter uma vida considerada como bela e, a partir dessa escolha estética, tinha interesse e disponibilidade para assumir os cargos públicos. Somente aqueles que tinham condições de *cuidar de si* e tomavam essa tarefa como uma forma de vida (que pressupunha diferentes exercícios regulares e na maioria das vezes austeros), poderiam *cuidar dos outros*, governando as cidades. (MANSANO, 2010, p. 113 - grifos em itálico nosso).

Foucault argumenta, como Mansano aponta acima, que a dimensão ética do *cuidado de si* teria a mesma estrutura política da questão do governo: “(...) o indivíduo é semelhante à cidade” (CASTRO, 2009, p. 156). Com isso, conclui-se que *ocupar-se de si* não é “(...) uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida” (FOUCAULT; DAHER; MACHADO, 1997, p. 123).

Diante disso – e reconduzindo a questão para o campo pedagógico – o *ocupar-se de si* implica em legitimar o saber e o sujeito do saber não para refutá-los, mas, ao contrário, para reconduzir essa prática acoplada aos processos (ou modos) de subjetivação, segundo uma visão foucaultiana que aponta para a superação da “pedagogia como saber”: “(...) indicando outros modos de mover as ações pedagógicas em nossa atualidade” (FREITAS, 2013, p. 326). Sob esse viés, o papel da Educação visaria assumir:

[as] condições de possibilidade e implicações no deslocamento das práticas de *governo dos vivos* para o *governo ético de si* mesmo, indagando a potencialidade da noção de *cuidado de si* na concretização de novas formas de vida para além da genealogia da sujeição, descrita pelo próprio Michel Foucault. (FREITAS, 2010, p. 169 - grifos em itálico nosso).

A ideia de *cuidado de si*, retomada segundo a perspectiva ética de Foucault, pode ser pensada como uma prática capaz de renovar o modo de agir e praticar alguns problemas concernentes ao campo da Educação, particularmente os que dizem respeito à constituição de subjetividades através, como dissemos, dos modos de subjetivação. O *cuidado de si*, na chave da ética foucaultiana, aponta para uma potência instituinte imanente à vida e que toca exatamente na delicada função da Educação. Além disso, encontramos nesse domínio, uma:

(...) potência ético-política face aos biopoderes que recobrem o *bios* social na atualidade, postulando uma educação experienciada fundamentalmente como prática de liberdade. (FREITAS, 2010, p. 169 - grifo em itálico do autor).

A partir dessas conceituações baseadas em Foucault, chega-se à ideia de *liberdade*. De saída, é preciso entender que por *liberdade*, este autor não quer dizer “liberação”, mas, como o *cuidado de si* e a própria *ética*, diz respeito muito mais à *constituição de si*. Será por essa característica que Foucault afirma existirem *práticas de liberdade*, em detrimento à liberalidade (numa chave da “moral”, ou “moralizante”).

Se, como afirma este autor, as relações *com os outros*, assim como as relações *consigo mesmo* são atravessadas (e constituídas) pelo exercício do *poder*, então podemos falar numa prática da liberdade que toca, inequivocadamente, numa *liberdade política* (quando pensadas na relação de *si* com os *outros*); assim como numa *liberdade ética* (na chave da constituição de *si consigo*). Como afirma Edgardo Castro:

No primeiro caso [partimos] da ideia de que o exercício de poder é uma maneira de “conduzir condutas” [...] No segundo, essa disponibilidade de diferentes condutas, reações ou comportamentos situa-se em um campo que se define por sua reflexividade [ou seja] pelas quais o sujeito se constitui a si mesmo; (CASTRO, 2009, p. 246–247)

Se, como afirma Foucault, o poder só se exerce sobre sujeitos livres (do contrário teríamos uma relação de dominação completa, de escravidão, onde não há exercícios de poder, uma vez que haveria uma saturação das possibilidades de auto-constituição e auto-condução), então podemos afirmar que *liberdade*, *sujeito* e *poder* são temas intimamente relacionados e absolutamente entrelaçados, de tal modo que: “(...) a liberdade é a condição de existência do poder e do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 247) e, na ausência de *liberdade*, o *poder* converte-se em dominação e o *sujeito*, em objeto.

Diante disso, a reflexão sobre o *si mesmo* – no interior da *ética do cuidado* foucaultiano – nos permite vislumbrar (como dissemos na capítulo 2 deste trabalho) duas práticas pedagógicas: uma que se volta para a produção do sujeito, e outra que

visa transformá-lo (aqui Foucault refere-se à *pedagogia* e à *psicagogia*, quando analisa a antiguidade greco-romana). Assim, nas palavras de Alexandre de Freitas:

Foucault apresenta uma análise inovadora das possibilidades de constituição do sujeito, tomando como ponto de partida a noção de si mesmo para diferenciar o sujeito das práticas de subjetivação ética, do sujeito epistêmico. Com isso, diferentemente do que se observa nas obras publicadas do autor, nos cursos do Collège de France, a racionalidade pedagógica é diretamente problematizada, desvelando o acesso a outras formas de educar o sujeito através do preceito do cuidado de si. Por meio da articulação entre processos de subjetivação e práticas do cuidado de si, novas questões e novas categorias são mobilizadas para repensar a agenda pedagógica. (PEÑA, 2003 *apud* FREITAS, 2013, p. 329).

Desta feita, destacamos o texto de Alexandre Simão de Freitas (2013), *A Parresía Pedagógica de Foucault e o Êthos da Educação como Psicagogia*, em que o autor discute a atualidade dos conceitos de Foucault, junto aos educadores, em meio aos problemas de recepção e crítica. Nas palavras do autor:

(...) parte-se do pressuposto de que, ao abordar o tema do cuidado de si, Foucault produziu *insights* inovadores que guardam estreitas relações com questões éticas e políticas vitais no âmbito da tradição da *Bildung*, afetando, por consequência, a representação que temos da pedagogia e das suas categorias, através da diferenciação entre pedagogia e psicagogia. (FREITAS, 2013, p. 492 - grifos em itálico do autor).

Além disso, o fio argumentativo do artigo articulará sob dois movimentos analíticos: de um lado o autor apresentará uma breve reconstrução da recepção do pensamento de Foucault no campo educacional brasileiro; e, de outro, haverá uma discussão sobre a análise da *psicagogia* como um: “(...) gesto pedagógico a partir do qual emergem novas cifras para a problematização da educação (FREITAS, 2013, p. 492).

Do mesmo autor (FREITAS, 2010), ainda destacamos o texto: *Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação*, do qual haveria uma reflexão cuja proposta é explorar, pelo campo educacional, a noção de *cuidado de si* e a criação de novas formas de vida possíveis a partir da utilização desta

estratégia. A questão que o autor problematiza, gira em torno dos processos de subjetivação, levadas a cabo pelas chamadas *práticas de si*, contribuindo para elucidar alguns aspectos das condições de formação do ser humano na contemporaneidade. Nas palavras de Alexandre Freitas:

A analítica do cuidado de si, no âmbito da leitura foucaultiana do texto “Alcibiades”, no curso *Hermenêutica do Sujeito*, é apontada como uma potência instituinte imanente à vida, evidenciando como a experiência ética que o sujeito faz de si mesmo é inseparável do processo político de sua formação. (FREITAS, 2010, p. 167).

E, por último, destacamos Pedro Pagni (2010), com o artigo: *Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si*. Nele, o autor recupera o que considera ser o “sentido original da infância” para problematizar as:

(...) ambições modernas de seu pleno governo por meio da arte pedagógica, na modernidade, e para analisar o seu potencial de resistência, na atualidade, discutindo as possibilidades desta se reconverter em práxis que requer o cuidado de si e daquela ser assumida como uma dívida por parte dos educadores. (PAGNI, 2010, p. 99).

Para realizar suas análises e problematizar as hipóteses, o autor recorre aos conceitos foucaultianos de *governamentalização* e de *cuidado de si* em paralelo à noção do filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) de *dívida para com a infância*. Dessa aproximação, espera-se:

(...) oferecer algumas pistas para que, como educadores, pensemos o cuidado com esse outro, na arte pedagógica, a partir da crítica filosófica aos abusos do poder e da recomendação socrática sobre o cuidado de si. (PAGNI, 2010, p. 99).

Desta forma, através da organização nos cinco agrupamentos apresentados, pudemos verificar parte da vasta produção que se volta para pensar a Educação a

partir de Foucault no Brasil, além de dar visibilidade aos principais temas, questões e problemáticas a que essa produção se dedica.

O que se nota, com o avanço da influência foucaultiana no cenário de pesquisas acadêmicas no campo da Educação, é que há uma grande quantidade de temas, conceitos e possibilidades que o pensador francês permite aludir para se romper (ou problematizar) a forma em que a Educação, os processos de difusão de saberes e conhecimentos, a constituição dos processos de subjetivação possíveis (e que ocorrem, inevitavelmente nessas instituições), estão estruturados desde a consolidação da Modernidade (seja no Brasil ou fora dele).

Deste modo, nosso objetivo foi adensar as já em curso *críticas* às formas de organização escolar, aos processos de ensino e aprendizagem e, mais que isso, pensar as formas de institucionalização dos corpos e saberes encerrados nas instituições de ensino, cuja possibilidade de abertura, com um rompimento deste paradigma educativo (que podemos chamar de anacrônico), se nos impõem. Interrogar os sentidos históricos, de modo a expandir seus rumos, suscitar perguntas a ampliar o leque dos manejos educativos são, manifestadamente, a intenção deste trabalho que, como apresentamos, está em sintonia com uma crescente produção de saberes que têm Michel Foucault como seu interlocutor.

CAPÍTULO 4 – AREJANDO A EDUCAÇÃO

Assim como certas teorias e pedagogos permanecem invisíveis, também são invisíveis certas escolas. (PACHECO, 2009, p. 5).

Dado o trajeto que expusemos até o momento, sentimos a necessidade de algumas reflexões em torno de práticas inovadoras no tocante à Educação, que neste trabalho chamaremos de *práticas de resistências*. Michel Foucault, como vimos, foi um crítico e ferrenho estudioso das questões entre *governo* e *obediência*, controle e vigilância¹¹⁴ (como nos aponta Daniel Defert, seu companheiro de vida) e as *práticas de si* como afirmação da *liberdade*. E, como tal, Foucault toma não as instituições, as teorias ou a ideologia como objetos privilegiados de análise, mas, sim, as práticas e as racionalidades em curso, compreendendo-as como vetores de encadeamento das regras que condicionam aquilo que pensamos, dizemos e fazemos.

Seu problema último de pesquisa, como declararia tardiamente – num texto publicado originalmente em 1982, por Dreyfus e Rabinow (FOUCAULT, 2010c) – teria sido apenas um: as relações imanentes entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência (FOUCAULT, 2010 *apud* AQUINO, 2014, p. 96). Em suas palavras, seu objetivo foi: “(...) criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2010c, p. 273)

Isso quer dizer, apoiado nas palavras de Julio Groppa Aquino que a crítica foucaultiana:

(...) não se quer nem uma doutrina, tanto menos um conjunto de contrassaberes, mas tão somente uma atitude constante de suspeição em relação àquilo que somos ou que, por excesso de convicção, acostumamos a pensar que somos – no caso educacional, cumpre-nos lembrar, guardiões da retórica tão estereotipada quanto abstracionista da educação como progresso, emancipação e felicidade das massas. Desta feita, a atitude crítica apregoada por Foucault, desembaraçada de qualquer traço de racionalismo ou de seu avesso complementar, o humanismo, ambos duramente enfeixados no projeto escolar-civilizatório moderno, poderia ser

¹¹⁴ Como lemos na entrevista de Daniel Defert, concedida a *El Clarín*, Defert esclarece, quando perguntado sobre a leitura que Foucault teria sobre as teses de Guy Debord: “*Vigilar y castigar* (1975) es incluso contrario a *La Sociedad del Espectáculo* (1967). Foucault leyó en parte a Debord, pero no demasiado. En *Vigilar y Castigar* está este abogado del siglo XIX; allí describe las prisiones como algo exactamente opuesto al circo de Roma. Foucault tomó esto como punto de partida para mostrar que **la sociedad moderna consiste, precisamente, no en el espectáculo sino en el control y la vigilancia**. Así que va directamente en contra de Debord”. (IPPOLITO; MARTINI, 2016 - grifos em negrito nosso).

sintetizada da seguinte maneira: “*no que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias*”. Ora, quais práticas sociais contemporâneas, senão as educacionais, têm sido encarregadas de levar adiante aquelas bagagens históricas tidas como universais, necessárias e obrigatórias, a título de memória seletiva da humanidade? (FOUCAULT, 2000b, p. 347 *apud* AQUINO, 2014, p. 96 - grifos em itálico nosso).

A correlação naturalizada que Aquino critica respaldada em Foucault, a saber, as bagagens históricas tomadas como universais e obrigatórias pelo campo da Educação, talvez tenha sido o motor principal que anima a institucionalização dos processos educativos segundo a lógica do aprisionamento, seleção e classificação *disciplinar*. Com isso, podemos afirmar que Michel Foucault desferiu duros golpes à Educação escolarizada.

Tal cenário, fez florescer novas formas de se estruturar a Educação nas diferentes partes do globo à que seus ditos e escritos tocam. Mas, principalmente, sua retórica propiciou o aparecimento de formas inovadoras em se trabalhar com os conteúdos a serem repassados às crianças e jovens e, principalmente, em relação à organização (arquitetônica, pedagógica e metodologicamente) das escolas e centros de aprendizagens, isso porque, em suas palavras, seu papel seria o de:

(...) mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da História, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT, 2004b, p. 295).

O que se nota, após os golpes derradeiros de Foucault sobre os *mecanismos disciplinares*, é que a Educação, como apontou Gilles Deleuze (1992) se encontra num descompasso com as questões *disciplinares* (cujo início data do século XVIII, principalmente em países europeus) e à atual reorganização social de exercício do poder: a *sociedade de segurança*. Segundo sua leitura de Foucault, Deleuze afirma que estamos em plena mudança conceitual: com a diminuição da ênfase proveniente de uma sociedade tipicamente *disciplinar* – descrita pormenorizadamente em **Vigiar e Punir** (1987) – nos encontramos frente à nova configuração social, estrutural e

relacional provenientes da chamada *sociedade de segurança* (ou, conforme Gilles Deleuze, *sociedade de controle*). Como afirma Leonardo Brant:

A escola não pode ser fechada. Ela precisa abrir, dialogar mais com outras instâncias. E eu vejo uma tendência, uma tendência que não é da escola. É uma tendência da nossa sociedade, de viver em condomínios, em clubes e, quando as pessoas saem pra rua, elas saem com medo, é a terra de ninguém, um ambiente desprotegido, de grande violência e [...] a gente fica tentando colocar essas pessoas dentro de ambientes seguros. (BRANT *apud* SAGRADO; PEREZ, 2014, pt. 8'19").

Ou ainda, segundo João Barroso:

Nos últimos tempos, como é sabido, tem-se assistido a uma crise do próprio conceito de *Estado-Nação* e a uma quebra clara do consenso social em que se baseava o *Estado Educador*. Além disso, o crescimento extraordinário dos sistemas educativos e a complexificação da sua organização tornaram difícil a sua renovação e adaptação às necessidades do mundo actual. Os resultados alcançados ficam sistematicamente aquém das expectativas e a confiança na capacidade de os poderes públicos resolverem os seus problemas vem-se reduzindo de maneira notória. (BARROSO, 2004, p. 9 - grifos do autor).

Torna-se evidente os esforços empreendidos pelos profissionais e teóricos da campo da Educação, na tentativa de sugerir outros caminhos e outras possibilidades que vão para além dos processos de *disciplinarização*, do *controle* e da sujeição dos corpos dos educandos que ocorrem diariamente nas escolas. Nesse sentido, trata-se de pensar a possibilidade de criar brechas nos focos de experiência educativa (sejam elas pedagógicas ou não) que alavanquem outras derivações de saberes e de práticas que não sejam as já institucionalizadas e encarnadas no ambiente escolar.

Isso se deve ao fato de que a atual estrutura educacional encontra-se na: "(...) ativação das incoerências diante de um sistema normalizador de saberes, de matrizes de comportamento, de possíveis e de impossíveis para certos modos de ser" (CARVALHO, 2014, p. 112).

Coerente com a proposta de Foucault (FOUCAULT, 2000e), para quem pensar o presente é também procurar apreender os pontos em que uma

transformação é possível e desejável, buscamos conhecer a criação de perspectivas escolares inovadoras, que procurem lutar na trincheira das *malhas do poder*, e que se oponham aos efeitos da *disciplina* e do *controle*, da *sujeição* e do *assujeitamento*. O que vivemos, hoje, é uma tentativa de viver e compreender essa instituição como um espaço de lutas diárias. É pensar:

“[nas] resistências, [na] transgressão, [na] sabotagem como possíveis problemáticas para escavar espaços pautados nas práticas de liberdade, numa ética como estética da liberdade baseada no cuidado de si e do outro. (FERRARI; DINALI, 2012, p. 414–415).

O que se busca, na contemporaneidade, é uma tentativa – revelada pelos autores que mencionamos – de desinstitucionalização da Educação das salas de aulas, dos colégios, das escolas, dos dispositivos de *disciplina* e *controle*. Nesse sentido: “(...) a busca de alternativas da educação precisa começar com um entendimento prévio sobre o que entendemos por ‘escola’.” (ILLICH, 1973, p. 57). Não obstante, desinstitucionalizar a Educação implicaria num constante exercício de questionamento das forças opressoras que emanam da instituição escolar, dos limites intransponíveis impostos a cada sujeito que circulam por esses espaços no que diz respeito ao pensar, ao saber, ao fazer, ao poder ser. Esse questionamento implicaria, ainda:

(...) duvidar dos significantes mestres interpostos entre os jogos de qualificação e de desqualificação administrados, da vida gerida e regulada, da verdade empalmada de modo natural, como verdade dada. (CARVALHO, 2014, p. 112).

Desinstitucionalizar a Educação, segundo nossa visão, também é instigar (ou possibilitar) a ativação de posturas e ações, para: “(...) não aceitar como verdade o que uma autoridade nos diz que é verdade” (FOUCAULT, 1996, p. 385 *apud* CARVALHO, 2014, p. 112).

Esse tipo de atitude frente às questões da Educação, escola e institucionalização nos levam ao caminho de que devemos duvidar, pensar e criticar,

inclusive, sobre o próprio modelo de sociedade que se sustenta, há séculos, nesses modos de sujeição e assujeitamento escolares. O modelo de sociedade, o conceito de homem, mulher e criança são atravessados, em sua maioria, pela mesma racionalidade que o modelo de instituição está sendo questionado pela crítica apresentada. Ivan Illich vai ao cerne, quando escreve:

A sabedoria institucionalizada nos diz que as crianças precisam de escola. A sabedoria institucionalizada nos diz que as crianças aprendem na escola. Mas esta mesma sabedoria institucionalizada é produto das escolas, pois o sadio senso comum nos diz que apenas as crianças podem ser instruídas na escola. Somente pela segregação dos seres humanos na categoria infantil conseguimos submetê-los à autoridade de um professor escolar. (ILLICH, 1973, p. 61).

Com isso, educadores e pesquisadores da área, atentos à mudança de uma *sociedade disciplinar* para outra, seja de *controle*, seja de *segurança*, já apontam, além de um eminente e galopante fracasso e declínio do modelo escolar vigente, para novos e inovadores rumos da Educação, especialmente no que diz respeito ao modelo escolar. Diante de um cenário escolar caótico (e que, para muitos, beira a falência), o Ministério da Educação do Brasil (MEC) interessou-se na identificação de iniciativas que considera *inovadoras* e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Para tanto, o Ministério da Educação lançou uma chamada pública (em setembro de 2015) numa tentativa de mapear algumas dessas estratégias e perspectivas no campo da Educação consideradas como *inovadoras*, que recebeu o nome de “Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica”. Responderam a essa chamada 682 entidades, das quais, após seleção criteriosa e análise de profissionais capacitados, selecionaram-se 178 instituições. Segundo o site do MEC, dessas:

Constam da lista 138 instituições que já trilham um longo caminho na prática da inovação e 40 organizações que estão caminhando na direção da inovação com vistas a garantir qualidade à educação oferecida. (BASÍLIO, 2016).

Ainda segundo dados retirados do site do Ministério da Educação em relação ao mapeamento:

As organizações selecionadas traçam o perfil da inovação na educação do país. Elas estão presentes nas cinco regiões brasileiras e sua distribuição corresponde à da população: mais da metade (50,8%) estão na Região Sudeste, seguida da Região Nordeste (21,9%), Sul (13,7%), Centro-Oeste (8,7%) e Norte (7,6%). A maioria dos inscritos foram escolas, tendência que se repetiu entre as selecionadas: 74,3% são escolas e as demais 25,7% são organizações educativas que atuam na formação de crianças, adolescentes e jovens, algumas com foco específico em cultura, comunicação, tecnologias digitais ou educação ambiental. Entre elas, 52,5% são públicas e 47,5% são particulares. A inovação atinge todos os níveis de ensino da educação básica: 83 instituições desenvolvem propostas com crianças da educação infantil, 135 trabalham com alunos do ensino fundamental, 73 estão voltadas aos adolescentes do ensino médio e 40 atuam na educação de jovens e adultos. Ressalte-se que, no ensino médio, há inovação tanto na modalidade regular quanto no ensino técnico.

Mesmo que a pesquisa acima se refira ao mapeamento de instituições cujo público-alvo esteja cursando a educação básica¹¹⁵, acredita-se que este passo também atinja o nível superior. Desse modo, ainda no artigo publicado no site do Ministério, encontramos a afirmação de que:

O Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica mostra [...] que é possível – e que já está acontecendo – a transformação das escolas e dos ambientes educativos em todas as regiões, nos diferentes contextos socioeconômicos e com os mais diversos públicos. (BASÍLIO, 2016, p. [s.p]).

Diante dessas informações, passaremos agora a passear por algumas práticas de resistência em Educação, para ilustrar o rearranjo dos *mecanismos disciplinares*, além de trazer visibilidade às inovações. Escolhemos, para apresentar esse percurso, três entradas que iremos percorrer: Portugal, com a *Escola da Ponte*

¹¹⁵ No Brasil, a Educação Básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Por isso, considera-se subdividida em etapas, a saber: 1. Creche (com idades de zero a três anos); 2. Pré-escola (que atende ao público com idade de quatro a cinco anos); 3. Ensino Fundamental (cuja idade vai de seis à quatorze anos – identificados nas séries de 01ª ao 09ª ano); e 4. Ensino Médio (da 01ª a 03ª séries, que comporta alunos de quinze a dezoito anos, preparando-os para o Ensino Superior). Diante desse cenário, considera-se que a Educação Básica tem duração ideal de dezoito anos.

(por acreditarmos ser uma das primeiras inovações educativas); no Brasil, com a consolidação do *Projeto Âncora* (uma reverberação do modelo inovador português, no Brasil); e iremos tecer comentários sobre o filme nacional *Quanto Sinto que Já Sei*, pois nele há outros apontamentos de instituições que realizam inovações educativas cotidianamente, cada uma segundo uma perspectiva.

4.1. A Escola da Ponte

A *Escola da Ponte*¹¹⁶, é uma instituição pública de ensino localizada em Vila das Aves e São Tomé de Negrelos, em Santo Tirso, no distrito do Porto (em Portugal), que realiza um trabalho com alunos do 1º e 2º ciclo (com idades que vão dos 5 aos 13 anos, dispostos entre 1º e 9º ano). Fundada em 1970, sofre gradativas modificações e reestruturações de tal modo que no ano de 1976 modifica radicalmente sua atuação e manejo com as questões do campo da Educação. Essa reestruturação pode ser assim resumida:

Lá não há séries, ciclos, turmas, anos, manuais, testes e aulas. Os alunos se agrupam de acordo com os interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa. Há também os estudos individuais, depois compartilhados com os colegas. Os estudantes podem recorrer a qualquer professor para solicitar suas respostas. Se eles não conseguem responder, os encaminham a um especialista. (PACHECO *apud* MARANGON, 2004, p. [s/p]).

Seu método de ensino se baseia nas chamadas *escolas democráticas* (BARROSO, 2004), em que se constrói, conforme define João Barroso, um projeto pedagógico: “(...) sólido e inovador, com um forte envolvimento da sociedade local, em particular dos pais, e com um sentido activo e responsável de autonomia institucional”, (BARROSO, 2004, p. 7). Nas palavras de um dos idealizadores do projeto, o educador português José Pacheco¹¹⁷:

¹¹⁶ Para maiores informações, acesse: <http://escolabasicadaponte.pt/pt>.

¹¹⁷ Conforme lemos no livro **A Escola da Ponte**: “(...) José Pacheco iniciou a sua carreira docente no Ensino Básico, em 1972, e é professor da Escola da Ponte, em Vila das Aves desde 1976. Ao longo deste período, com uma equipa de professores, foi o principal impulsionador e animador do projecto Fazer a Ponte. É licenciado em Ciências da Educação e Mestre em Educação da Criança pela

A Escola da Ponte é uma escola de área aberta construída por vontade dos professores, onde não foram erguidos muros nos lugares em que os arquitectos derrubaram as paredes. A arquitectura também desempenha um importante papel na concretização dos objectivos do projecto. A disposição espacial ampla encontra a sua maior expressão num conceito de escola aberta que se revê como uma oficina de trabalho, parafraseando Freinet, ou escola laboratorial, recorrendo a Dewey. É um edifício-escola que permite o desenvolvimento de uma pedagogia orientada para uma praxis social de integração do meio na escola e da escola na vida, aliando o saber ao saber fazer. (PACHECO, 2004, p. 65).

Ainda nas palavras de Pacheco, na Escola da Ponte, cada criança age como participante de um projeto de preparação para a cidadania no exercício diário com ela. Por tal iniciativa é que:

(...) se constituiu a Assembleia de Alunos que reúne semanalmente. Através deste, como de outros dispositivos, as crianças não são educadas apenas para a autonomia, mas através dela, nas margens de uma liberdade matizada pela exigência da responsabilidade. (PACHECO, 2009, p. 7).

Nesta instituição, não há salas de aula específicas por turmas idade. O que a Escola da Ponte possui são lugares em que cada aluno procura: “(...) pessoas, ferramentas e soluções, testa seus conhecimentos e convive com os outros” (PACHECO *apud* MARANGON, 2004, p. [s/p]). São os chamados *espaços educativos*. Seu agrupamento ocorre por área de conhecimento. Como salienta Pacheco: “(...) na humanística, por exemplo, estuda-se História e Geografia; no pavilhão das ciências fica o material sobre Matemática; e o central abriga a Educação Artística e a Tecnológica” (PACHECO *apud* MARANGON, 2004, p. [s/p]).

As inovações de seu método de trabalho, ensino e práticas educativas afastam-se de um modelo dito “tradicional”, e a escola organiza-se segundo uma lógica de equipes e projetos, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros e de uma forte horizontalidade de relações. Para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram, existe a estruturação de *planos de estudos* em que

cada criança marca seus objetivos de aprendizagem, segundo os próprios interesses. Por isso o *plano* é um instrumento:

(...) utilizado para gerenciar as aprendizagens durante a quinzena escolar. Esse plano, confeccionado e avaliado pelos alunos nos dias de quarta-feira, sob a orientação do professor-tutor, contém os objetivos selecionados a partir do currículo, as atividades que serão realizadas, as tarefas dos grupos de responsabilidade, as tarefas dos projetos. (PACHECO; PACHECO, 2004, p. 12).

Ainda que esta estratégia inovadora de Educação ocorra num espaço arquitetônico herdado das instituições disciplinares – conforme atesta José Pacheco: “(...) nosso sonho é um prédio com outro conceito de espaço” (PACHECO *apud* MARANGON, 2004, p. [s/p]) – o que se nota é que há todo um esforço para se mudar a racionalidade que atravessa seus muros, bem como àqueles que ali frequentam. Nas palavras de Maria Emília Brederode Santos:

Ao longo [dos] anos [a Escola da Ponte] foi alterando a sua estrutura organizativa, desde o **espaço** (de área aberta que as crianças percorrem como uma casa que verdadeiramente habitem), ao **tempo** (planificado quinzenalmente), ao **modo** (trabalho de pesquisa predominantemente), a uma muito maior participação dos alunos na planificação das aprendizagens e na vida social da escola e a uma muito maior autonomia na sua realização. (SANTOS, 2004, p. 20 - grifos em negrito nosso).

Tais mudanças fomentaram a criação de um espaço verdadeiramente educativo, cujas estratégias pedagógicas experimentadas cotidianamente na *Ponte* reinvestiram nos educandos o interesse pelo ensino, pela aprendizagem “ativa” e ocorridas em espaços de socialização que abarquem a pluralidade dos eventos marcadamente humanos: a experimentação, a curiosidade e o erro.

4.2. Projeto Âncora

Não defendo modelos. A Escola da Ponte fez o que as outras devem e podem fazer, que é produzir sínteses e não se engajar em um único padrão. Não inventamos nada. Estamos em um ponto de redundância teórica. Há

muitas correntes e quem quer fazer diferente tem de ter mais interrogações do que certezas. (PACHECO *apud* MARANGON, 2004, p. [s/p]).

Ainda que José Pacheco seja expressamente avesso às modelizações e reproduções, especialmente no campo da Educação, é inegável que as questões que uma estratégia como a *Escola da Ponte* levantam são muitas, e muitas delas, instigantes e potentes. Diante disso, na mesma entrevista da passagem acima, o educador afirma: “(...) quero continuar desassossegando os espíritos em lugares onde há gente generosa, que só precisa de um louco com a noção da prática, como eu” (PACHECO *apud* MARANGON, 2004, p. [s/p]).

Essa ideia de um *louco com a noção da prática* nos é muito importante para este trabalho pois denota, na ironia do educador, a dificuldade em manejar a Educação para além de uma visão hegemônica, predominantemente enquadradas na lógica *disciplinar*. O que Pacheco e sua equipe fizeram na *Ponte* é considerado, para muitos, como um duro golpe à Educação, e não, como deveria ser, uma reativação (ou religação) da Educação à sua potência transformadora. Como evidencia Ivan Illich:

O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. (ILLICH, 1973, p. 23).

Illich resume bem a realidade enfrentada por aqueles que questionam a hegemonia escolar, operada na lógica *disciplinar* (e *disciplinadora*): desconfiança e, não raro, rotuladas de subversão.

Com isso, Pacheco, sempre de posse de uma postura em que considera indispensável para alterar a organização da escola, a saber: “(...) interrogar práticas educativas dominantes” (PACHECO, 2013, p. 12), auxilia, no ano de 2011 (e a convite dos idealizadores) na criação e consolidação do *Projeto Âncora*.

Desta parceria, *Pacheco-Âncora*, vemos a ampliação do então projeto social desenvolvido em Cotia, na grande São Paulo, para alavancá-lo como uma escola da

educação básica, atravessada por uma proposta inovadora das escolas tradicionais brasileiras. Como encontramos no site do *Projeto*:

Em 2012, realizamos o antigo sonho do fundador do Projeto Âncora: inaugurar uma escola de ensino fundamental com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na Escola da Ponte de Portugal, trazida [...] para somar esforços às atividades já realizadas. (“Projeto Âncora”, 2016, p. [s/p]).

Instalado numa área de 11.000m², o *Projeto Âncora*¹¹⁸, iniciativa fundada em 23 de setembro 1995, nasce como: “(...) uma associação civil com o desafio de melhorar a realidade de crianças e adolescentes de Cotia e região, por meio de atividades educativas” (“Projeto Âncora”, 2016, p. [s/p]). Fundada por Walter Steurer, empresário da área do turismo e fundador da entidade (“Projeto Âncora”, 2016), o espaço começa a ser pensado como um local para o aprendizado, a prática e multiplicação da cidadania.

O terreno é muito bem explorado e seus espaços são comunicantes entre si: com sua tenda circense no centro de tudo, há um prédio administrativo (logo na entrada, ao lado do portão), uma pista de skate, os espaços pedagógicos que abrigam o período de “iniciação”, quadra de esportes coberta, estacionamento, refeitório, salas de estudos coletivos (que abrigam os chamados “grupos de estudo” que são salões equipados com livros didáticos e computadores), biblioteca, salas de música, de dança e sala de arte usada na montagem dos mosaicos (uma das fontes de renda do *Projeto*).

Conforme descrição no site, todo o arranjo espacial tem o potencial de promover Educação de forma ímpar, pois se considera que os espaços de aprendizagem podem ser qualquer local em que a criança se sinta à vontade para aprender. Com isso:

Entendemos a escola como um espaço de humanização no qual a criança é convidada a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. A escola é um local que propicia oportunidades para desenvolvimento de habilidades sociais, críticas e da autonomia. Para

¹¹⁸ Localizada no endereço: Est. Municipal Walter Steurer, 1239, em Cotia, SP.

nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal. Não nos interessam as padronizações escolares convencionais de idade, séries, gênero. O que nos importa são os interesses do educando, suas necessidades, descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura. Visamos a um ideal de educação: aprender sem paredes, no convívio com os outros. O Projeto Âncora implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. Aqui o aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos. Temos como meta o desenvolvimento da autonomia - a do educando e a dos educadores. ("Projeto Âncora", 2016, p. [s/p]).

Sua proposta didática é desenvolvida com base em roteiros de estudo, e não por apostilas ou livros didáticos: todos os dias os estudantes se encontram com o tutor que os auxilia na construção desse roteiro, indicando temas e alguns recursos que deverão ser buscados pelos estudantes para concretizar as ações previstas. Além disso, há um dia da semana pensado exatamente para elaboração do planejamento das atividades semanais, e é nesse momento que os estudantes indicam o que desejam aprender naquela semana. No fim do dia, os estudantes se encontram novamente com o tutor para discutir o que aprenderam e compartilhar aquilo que tiveram dificuldade e/ou facilidade. Essa atividade é marcada por rodas de conversas descontraídas, contando histórias ou em formas de brincadeira.

Dessa forma, sempre que um estudante aponta dificuldades em realizar algum item do roteiro, o tema geral é novamente resgatado, avaliado e readequado segundo os problemas e/ou questões surgidos durante sua execução. Há, nesse sentido, um constante replanejamento das ações, estudos e atividades (desenvolvidas, ou em vias de desenvolvimento).

Os processos de aprendizagem se dão em salões, onde os estudantes de diferentes faixas etárias se sentam em grupos para conversar. Nesses espaços, encontramos afixado junto a uma das paredes um cartaz dividido por duas colunas: "Preciso de Ajuda e Posso Ajudar?". Nele, as crianças e adolescentes do *Projeto* podem pedir apoio aos colegas (em caso de "preciso de ajuda"), ou apontando habilidades e/ou conhecimentos que possuem afinidade e facilidade (na coluna "posso ajudar"). Aqueles que podem auxiliar dizem quando, onde e em qual horário podem se encontrar para o estudo, num processo de educação de pares, e acordos mútuos. Essa experiência deixa claro um dos aspectos curriculares que norteia a prática do *Âncora*: além de uma metodologia pedagógica sem divisão por séries, ainda notamos

que a Educação está sendo ativada, entre os estudantes, segundo a perspectiva da *cidadania*, autonomia e trabalhos colaborativos.

Nesta proposta curricular não existe mais um professor na sala, todos passaram a ser responsáveis pelas ações do coletivo. Com essa reestruturação na cultura pessoal e profissional dos educadores, gera autonomia e conduz a uma excelência de resultados. O professor torna-se um mediador do conhecimento, que é buscado pela criança. Além disso:

Em nossa proposta pedagógica converge uma multirreferencialidade de tendências: de Freinet a Piaget, de Montessori a Ferrer, de Rogers a Illich, de Ferrero a Bartolomeis, de Krishnamurti a Steiner, de Vigotsky a Varela, de Morin a Deleuze. (“Projeto Âncora”, 2016, p. [s/p]).

Essa pluralidade de referenciais, para além de serem conflitantes ou, numa visão academicista, transformam a realidade educativa numa seriedade que não passa nem perto de algo como “autoritarismo” ou “hierarquia”.

Minha visita ao *Âncora* (ocorrida em meados de 2014 como parte dos desdobramentos desta pesquisa) foi perturbadora e inquietante: logo ao chegar, noto, além dos caminhos trilhados com grandes pedras dispostas no chão, que há inúmeros outros trilhados, cavados e desgastados na terra. Atribuo a isso uma insistência, uma invenção e uma curiosidade exercida, e fomentada cotidianamente. Esses são caminhos trilhados ao acaso, ao sabor das emoções e não estavam ali no momento de construção. São caminhos do desejo! E há inúmeros e incontáveis desses caminhos.

Começo a explorar, sozinho e curioso, os espaços do *Projeto*. No momento que entro na quadra coberta para conhecer o espaço, um garoto me pergunta:

- *Ei...quer jogar?* – e me mostra a bola que rolava na quadra.

Respondi:

- *não, obrigado! Bom jogo!*

Decidi por declinar ao convite uma vez que não sabia se poderia ou não participar, interagir (quem sabe, atrapalhar!?), e continuo a caminhar... Enquanto exploro mais e mais o espaço, sento-me à sombra de uma grande árvore e começo a ver um educador fazendo a chamada nominal dos estudantes – dentro da enorme tenda de Circo, que marca o centro do *Projeto*. Ao final da chamada, ele conduz todos os interessados para uma mesa. Nesse momento, reparo que, conjugado a este espaço, está acontecendo uma persistente e caótica oficina de improvisação rítmica.

Lado a lado vejo a “chamada nominal”, e alfaias de maracatu!

No espaço em que a chamada acaba de acontecer, o tutor inicia sua explicação, mas, mais que isso, pede para que os alunos que participaram da oficina da semana passada que o auxiliassem e explicassem aos demais alguns assuntos tratados nesta ocasião.

Muitas coisas me atravessam: o som forte das alfaias, agogôs e caxixi's; o vento e o perfume das flores; as explicações certeiras de alunos sobre leis de trânsito (da oficina da “chamada”); batidas eletrônicas do computador que irá fazer uma composição improvisada entre os presentes (na oficina de “ritmos e percussão”), a pista de skate...

Inebriado por tantos estímulos distintos (nenhum deles, por incrível que possa parecer, concorrentes entre si), ouço meu nome, ao longe:

- *Rafael, este é o Igor, estudante do Projeto que irá lhe apresentar o espaço...*

Era Suzana Ribeiro, a coordenadora geral do *Projeto Âncora* e que, ao me aproximar do estudante, faz-me um gesto com as mãos e Igor e eu nos cumprimentamos.

Igor, ateu e corintiano, inicia nosso passeio reafirmando que ele foi o aluno designado, para aquela semana, de apresentar o Projeto Âncora aos visitantes. De cara, sem nenhuma timidez, me conta que completou 15 anos recentemente e que quer lançar sua própria marca de roupas e tag's de camisetas (fruto, inclusive, de um dos *grupos de estudos* promovidos no *Âncora*).

Igor apresenta os corredores, as salas, as pessoas, as árvores e alguns locais muito “particulares” (como um local afastado que vai quando quer ficar sozinho). Entre

apresentações e cumprimentos (“- *Oi Igor...vc vai participar da oficina de culinária?*”), chegamos à biblioteca. Noto que ele mantém um carinho particular para com o espaço, numa vez que ele começa a me apresentar os livros das estantes como se fossem pessoas (ou velhos conhecidos). Numa dessas, Igor se espantou ao constatar que eu conhecia Sigmund Freud, porque, segundo ele, o texto: *Mal Estar de uma Civilização* foi uma das melhores coisas que ele já leu! Me confessa que no momento está estudando a história de vida de Hitler (chamando-o de “babaca” ao apontar para uma ilustração num dos livros sobre o *III Reich*).

Igor me disse que tem muitos sonhos – aprender russo (porque: “*meu nome provém dessa língua*”, conforme me explicou) está entre suas prioridades. Num determinado momento, recordei-me que fora ele quem me chamou para jogar bola, quando estava visitando a quadra, e toquei no assunto.

- *Foi você quem me chamou pra jogar bola, né?*

- *É...foi! Você não joga futebol?*

- *Mmmm, na verdade, não!* (explico)

Aproveito a conversa e digo que, além de minha inabilidade em jogar bola, não aceitei o convite porque não sabia se poderia ou não jogar com eles. Ao ouvir minha desculpa, Igor contesta:

- *Era só um jogo de bola!*

E era mesmo, um simples jogo de bola, mas que minha *rigidez disciplinada* por anos a fio impediu-me de enxergar, neste ato, uma simples “pelada” entre amigos. Por fim, nosso passeio chega ao fim, e nos dirigimos à sala administrativa.

Reencontro Suzana, que nos conduz (agora estou entre outros visitantes) para sua sala. Pediu que os visitantes fizessem uma breve apresentação e, com sua fala mansa e baixa, foi conversando sobre o Âncora – desta vez, em sua parte mais burocrática-administrativa.

Contou-nos um pouco da história da fundação do *Projeto*, da participação de José Pacheco como educador e frisou sobre a aliança com a comunidade local e sua importância para a construção da ideia e metodologia de uma “cidade educativa”:

Suzane nos disse que no *Âncora* existe a perspectiva de que a Educação não deve se restringir às escolas e/ou instituições de ensino, mas que deve, por outro lado, se ampliar para toda a cidade, todos os cidadãos.

Disse-nos que o *Âncora* conta (dada a novidade das ações ali desenvolvidas e pelo enorme interesse atraído) com pequenos chalés para abrigar os interessados em conhecer de perto o cotidiano do Projeto. Durante essa estadia, o interessado deverá participar de todas as atividades, no período em que estiver lá (que, normalmente varia entre 2 a 5 dias de permanência).

Durante minha visita, avalio o quão difícil é abandonar o *corpo disciplinado, docilizado e ritualizado* que fui construindo ao longo de um processo lento e gradual, frutos de minha inserção na “educação clássica”. Há que se ter sempre presente a máxima de que, antes de evitar os processos de *disciplinamento*, temos de aprender a nos “des-disciplinar”, ou seja, esquecer (abandonar) essa rigidez ritualizada que nos foi sendo impostas dia-a-dia, e que promova marcas nos corpos, e modos de subjetivação.

Lembro-me que a palavra/conceito que mais me acompanhou durante essa visita foi, sem sombra de dúvidas: *caos*. O que vi no *Âncora* foi um caos. Um caos potente, positivo, afirmativo, criador, experimentado por todos nos espaços do *Âncora*. Um caos no sentido mais potente da ideia, da noção. Um *kaos* com “k”, como propõe Jorge Mautner (1963). E desse *kaos*, dessa mistura emerge a curiosidade ativa, a Educação que não se restringe às salas de aula, aos professores mas, especialmente, aos rituais do *biopoder* (FOUCAULT, 1987, 2008b). Trata-se, por seu turno, de uma Educação circulante, comunicante, democrática e realmente edificante. Conforme atesta a estudante do *Âncora*, Júlia Basílio:

(...) pelo menos eu, quando estudava nas outras escolas, me sentia muito presa, dentro de uma sala de aula. Aqui [no Projeto *Âncora*] não. Aqui você pode vir aqui [*apontando para o gramado*], sentar aqui, fazer uma lição do livro, ou até mesmo com um colega.. Aí dá aquele “arzinho” de liberdade, você não fica se sentindo presa. (BASÍLIO *apud* SAGRADO; PEREZ, 2014, pt. 6’35’’).

No *Âncora* são alimentados os sonhos – não numa utopia inatingível. Mas apresentando aos pequenos sonhadores as possibilidades de conquistá-los, construindo estratégias para realizá-los. O *Âncora* me ensinou a sentir uma alegria plena (aquela que não falta nada), pois não é uma alegria de odiar, mas a alegria de querer destruir aquilo que mutila a vida (DELEUZE, 1988) ou, como afirma Illich: “(...) a aprendizagem criativa e pesquisadora requer que os participantes todos estejam igualmente perplexos perante os mesmo termos ou problemas” (ILLICH, 1973, p. 47), ou seja:

O professor brasileiro Paulo Freire sabe disso por experiência. Descobriu que qualquer pessoa adulta pode começar a ler em questão de 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiverem carregadas de significado para ela. Paulo Freire faz com que os “alfabetizadores” se desloquem para algum lugarejo e descubram palavras que traduzam assuntos importantes e atuais, como sejam, o acesso a um açude ou as dívidas para com o patrão. À noite os moradores se reúnem para discutir essas palavras-chave. Começam a perceber que cada palavra permanece no quadro-negro mesmo depois que o som dela haja desaparecido. As letras continuam a revelar a realidade e a torná-la manejável como um problema. Constatei muitas vezes como os participantes dessas discussões cresciam em consciência social enquanto aprendiam a ler e escrever. Parecia que tomavam a realidade em suas mãos quando escreviam-na no papel. (ILLICH, 1973, p. 46).

Por isso, afirmamos, que a Educação pode ser potente, desde que esteja à serviço da vida, e não quando atravessada por processos normatizantes, como apresentamos neste estudo (e sua análise da maquinaria estratégica que atravessa a Educação).

4.3. Quando Sinto que Já Sei

(...) será que é possível de criar essa escola [...] que seja uma escola alegre, prazerosa, ou a escola tem que ser o serviço militar obrigatório, aos sete anos? (ROCHA *apud* SAGRADO; PEREZ, 2014, pt. 1’35’’).

Partindo da ideia de ampliar a noção de práticas inovadoras em Educação optamos por comentar e apresentar este documentário brasileiro (lançado em julho

de 2014)¹¹⁹, uma vez que as narrativas, as inovações evidenciadas e depoimentos de pais, mães, educadores, pesquisadores e estudantes são inspiradores, e o filme tenta abarcar a pluralidade das experiências ativas no campo educacional, no território nacional, que estão acontecendo e multiplicando-se dia-a-dia.

No material – que põe em evidência outras formas de organização de escolas segundo princípios inovadores (SAGRADO; PEREZ, 2014), a equipe, composta por 487 coprodutores, como apresentado no início do vídeo – visitou dez projetos em seis cidades brasileiras que foram escolhidos especialmente pelo critério de serem *distintos pedagogicamente entre si* e, por efeito, que se afastam dos modelos hegemônicos de manejar a Educação: todos eles têm, ainda, por princípio fundamental o respeito pela individualidade de cada aluno, atrelado, inexoravelmente, ao contexto social em que se inserem. Portanto, de saída, notamos que não há, nas escolas e centros de Educação escolhidos, uma perspectiva do “modelo educacional”, ou como a possibilidade de uma reprodutibilidade para outros locais. Tratam-se, por isso, de experiências singulares e locais.

A opressão do ambiente escolar tradicional foi o que mais incomodou o jornalista de 23 anos [Raul Perez]¹²⁰, e o que fez com que a vontade de mostrar que a aprendizagem é possível de outra forma se transformasse em documentário. (“Quando sinto que já sei”, 2013, p. [s/p]).

Além do próprio *Projeto Âncora* (que já abordamos nesta pesquisa), o documentário também passa pelas instituições de ensino e projetos educacionais: **Casa do Zezinho** (São Paulo – SP); **Politeia** (São Paulo – SP); **EMEF Amorim Lima** (São Paulo – SP); **Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento** (Curvelo - MG); **Escola Municipal André Urani**, **GENTE** (Rio de Janeiro - RJ) e **Escola Alfredo J.**

¹¹⁹ Para assistir ao documentário, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>.

¹²⁰ Conforme se lê na matéria: “(...) Durante o ensino fundamental, [Raul] Perez frequentou pelo menos cinco escolas públicas de São Paulo - filho de pais separados estudava ora perto da casa de um, ora da de outro. No ensino médio, foi para uma escola técnica em São Bernardo do Campo. Depois, ingressou no curso de jornalismo da PUC-SP. Essas experiências deram ao jovem uma noção sobre como funcionava o ensino brasileiro, e já durante a faculdade, **inspirado pela leitura do livro *Vigiar e Punir*, do filósofo francês Michel Foucault, decidiu tentar compreender esse sistema que busca a “manutenção da ordem” e passou a se dedicar ao estudo da relação entre professor e aluno, questionando por que essa relação não mudara ao longo dos séculos**” (“Quando sinto que já sei”, 2013 - grifos em itálico do autor; em negrito, nosso).

Monteverde Projeto de Educação Científica da AASDAP (Natal – RN). Como define Antonio Sagrado Lovato:

A proposta do documentário *Quando Sinto Que já Sei* é levantar uma discussão sobre o atual momento da educação no Brasil. Carteiras enfileiradas, aulas de 50 minutos, provas, sinal de fábrica para indicar o intervalo, grades curriculares, conhecimento dividido em diferentes caixas. As escolas, como são hoje, oferecem os recursos necessários para que uma criança se desenvolva ou a transformam em um robô, com habilidades técnicas, mas sem senso crítico? (LOVATO, 2013, p. [s/p]).

O documentário conta ainda, segundo Lovato (2013), com as entrevistas e depoimentos de: **Tião Rocha** (educador e idealizador do CPCD); **Miguel Nicolelis** (médico, professor na *Duke University*, no projeto *Walk Again* e *Centros de Educação Científica da AASDAP*); **José Pacheco** (educador português e idealizador da *Escola da Ponte*); **Sabrina Campos**, **Biel Baum**, **Rafael Velasco**, **Raquel de Campos** e **David de Campo**, (todos da *Família Unschooler* e *Escola com Asas*); **Ana Elisa** (diretora da EMEF Amorim Lima); **Alexandre Sayad** (jornalista, criador do *Portal Aprendiz* e ativista da educação); **Helena Singer** (diretora pedagógica da *Associação Cidade Escola Aprendiz*); **Alessandro César Bigheto** (pedagogo, professor e escritor); **Dora Incontri** (escritora e doutora em educação e referência em pedagogia espírita); **Augusto Cuginotti** (ex-educador da escola inglesa *Summerhill School*); **Andresa Prata** (pedagoga e ex-educadora de *Summerhill School*); **Simone André** (coordenadora de Educação Complementar do *Instituto Ayrton Senna*); **Luiz Algarra** (designer de fluxos de conversação e pesquisador em educação); **Rafael Parente** (subsecretário de novas tecnologias na educação do Rio de Janeiro); **Regina Steurer** (fundadora e conselheira do *Projeto Âncora*); **Suzana Ribeiro** (coordenadora geral do *Projeto Âncora*); **Cláudia** e **Edilene** (ambas educadoras do *Projeto Âncora*); **Tia Dag** e **Saulo Garroux** (idealizadores da *Casa do Zezinho*); **Leonardo Brant** (pesquisador cultural); **Rejane Cantoni** (artista plástica e professora universitária); **Celso Seikiguchi** (economista e pai em escola democrática); **Mauro de Salles Aguiar** (*Colégio Bandeirantes*); **Onésima Mourthe** (coordenadora pedagógica no *Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento*); **Gabi Yanez** e **Carol Sumiê** (ambas educadoras da *Politeia*); **Dora Montenegro** (diretora na *Escola Alfredo J. Monteverde - Projeto de Educação Científica da AASDAP*); **Rachel Dantas e Silva** (assessora

Pedagógica na *Escola Alfredo J. Monteverde - Projeto de Educação Científica da AASDAP*); **Daniella Martins** (coordenadora Pedagógica unidade Natal do *Projeto de Educação Científica da AASDAP*); e, por fim, **Rosélia Cristina** (coordenadora pedagógica unidade Macaíba do *Projeto de Educação Científica da AASDAP*).

Seja nas experiências como a da criação da “república de estudantes” na Escola Municipal Campos Salles, em Heliópolis (RJ) – em que alunos lideram comissões, assumem postos de vereadores, secretários e prefeitos e aprendem a mediar conflitos, que são criados e resolvidos ao custo do interesse coletivo, seja através de divisões em grupos de estudantes de idades mistas nas chamadas “famílias”, como na Escola Municipal *André Urani* (GENTE) – em que três alunos formam uma *família* e três *famílias*, um time – em todas essas estratégias inovadoras, o que salta aos olhos é a mudança provocada no cotidiano escolar pela desvio na ênfase do modelo *disciplinar* que reflete positivamente nos processos de ensino-aprendizagem e interesse, por parte do estudante, nas questões que compõem o seu modo (ou processo) de aprender.

O que o documentário evidencia é que, nas palavras de Alexandre Sayad, a escola “clássica”, disciplinar, homogênea, deixa de fazer sentido para o público infanto-juvenil. Segundo ele:

(...) como é que se constata que a Educação é um fracasso (não só no Brasil, mas em muitos lugares do mundo)? Pelo taxa de evasão. Se for pegar a taxa de acesso, é muito boa no Brasil (é quase universal). Mas a evasão, beira 1/3 da entrada. Ou seja, em algum momento a escola deixa de fazer sentido pro aluno. (SAYAD *apud* SAGRADO; PEREZ, 2014, pt. 1’57’’).

Simone André, coordenadora de Educação Complementar do Instituto Ayrton Senna, afirma que o modelo escolar atual ainda está (arquiteticamente, tecnologicamente e espacialmente) de acordo com as premissas de sua “criação” e consolidação, nos primórdios do século XIX. No entanto, o aluno e o estudante ali inseridos estão em desarmonia, uma vez que pensam e agem de maneira completamente distintas, num verdadeiro “anacronismo” educativo. Segundo suas palavras:

A sala de aula do século 21 não é mais aquele quadrado: é praticamente o Planeta, porque, com as novas tecnologias, o Planeta é o espaço de aprendizado das pessoas. (ANDRÉ *apud* SAGRADO; PEREZ, 2014, pt. 3'03').

De fato, de Norte a Sul do Brasil, de Leste a Oeste, estamos assistindo a uma crescente onda de “insurgência” ao modo *disciplinar* em que historicamente a Educação foi erigida, além de que os processos inovadores têm sido afirmados com veemência - inclusive reconhecidos pelo Ministério da Educação (BASÍLIO, 2016) – e que possibilitam a emergência de um *novo estudante*, que recebe o conhecimento, segundo Renata Martielo: “(...) como um desafio, e ele precisa buscar soluções para esse desafio” (MARTIELO *apud* SAGRADO; PEREZ, 2014, pt. 17'35”). O resultado dessas experiências está: “(...) estampado no rosto de cada criança, pai e professor. E *Quando Sinto Que Já Sei* coloca todos como atores principais desta mudança” (OLIVEIRA, 2014, p. [s/p]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sabedoria institucionalizada das escolas diz aos pais, alunos e educadores que o professor que quer ensinar deve exercer sua autoridade num recinto sagrado [...] A escola, por sua própria natureza, tende a exigir o tempo integral e todas as energias de seus frequentadores. Isso, por sua vez, transforma o professor em guardião, pregador e terapeuta. (ILLICH, 1973, p. 64).

O percurso ora apresentado, exaustivo em alguns momentos; minucioso em outros mas, evidentemente repleto de espaços vazios, incompletos ou faltantes resultantes de uma análise que se pretende histórica-conceitual (que esboçamos com os conceitos foucaultianos) e, ao mesmo tempo, atual e respaldadas por práticas reais (aqui representados pelas linhas do capítulo quatro), tentou evidenciar – de várias maneiras diferentes, utilizando-se de um vasto material analisado e pinçado de textos foucaultianos, assim como de alguns de seus comentadores – que estamos diante de uma passagem de uma sociedade tipicamente *disciplinar*, para outra, a de *segurança*. Nesta, não há mais lugar para um sistema fechado, caracterizado unicamente pela descontinuidade espacial dos diferentes tipos de moldes (escola, fábrica, caserna ou prisão), ou seja, pela passagem sistemática de um meio a outro a fim de garantir a eficácia do exercício do poder, como afirmou Gilles Deleuze (1992) em sua leitura das pistas foucaultianas.

Podemos afirmar, nesse sentido, que Gilles Deleuze apontou a crise da *sociedade disciplinar* como uma mudança dos modos de confinamento centrados na prisão, no hospital, na fábrica, na escola e na família. Em sua leitura, Deleuze afirma que se os confinamentos da *disciplina* eram moldes produtores de subjetividades, enquanto as novas formas, de *controles*, são uma modulação, isto é, uma moldagem que pode ser transformada continuamente de maneira a produzir a subjetividade flexível como chave do controle. Nas palavras de Maria Rita de Assis César: “(...) As antigas instituições se transformaram em empresas, modificando a gramática que havia sido produzida pela velha sintaxe disciplinar” (CÉSAR, 2009, p. 4). Trata-se, agora, de um sistema aberto marcado não mais por confinamento, mas por um sistema em *modulação*:

Os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são *modulações*, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro. (DELEUZE, 1992, p. 221 - grifos em itálico do autor).

Ainda conforme Deleuze, se nas sociedades *disciplinares*, o sujeito estava sempre a recomeçar (quando inseridos em novas instituições, da escola à caserna, da caserna às fábricas), nas chamadas *sociedades de controle*: “(...) nunca se termina nada [...]” (DELEUZE, 1992, p. 221). A passagem da *sociedade disciplinar* para a *sociedade de segurança/controle* permite-nos compreender as mudanças pelas quais a instituição escolar vem passando na atualidade:

(...) a fim de tornar-se a instância de produção do novo sujeito moral, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e o mercado neoliberal. (CÉSAR, 2009, p. 4).

Sem cairmos no engodo do julgamento – em que facilmente se poderá crer que este trabalho é um defensor da *sociedade de controle* – o fato é que nossos esforços recaíram sobre a tentativa de mostrar que a escola, bem como a Educação encarcerada sob esta alcunha, seria, então: “(...) uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI” (SIBILA, 2012, p. 13).

Tamanho descompasso pode ser vivido ou observado pela quantidade crescente nos dados de evasão escolar, indisciplina e verdadeiro colapso que as estruturas de ensino-aprendizagem no Brasil apresentam, em especial relativas às escolas mantidas pelo Estado, (AZEVEDO, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011; NOVAES, 2000; SIBILA, 2012).

Estamos, portanto, num momento de transformação dessas instituições de ensino e, acreditamos, nos momentos de crise algo inteiramente novo pode emergir, distanciando-se do modelo *disciplinar*, sem, no entanto, encaixar-se nas novas formas de *controle*, segundo uma leitura foucaultiana.

Como se já não fosse um cenário, por si só, aterrador, durante a escrita desta tese, vemos complexificar mais a questão de crise das instituições de confinamento: as ocupações escolares ocorridas pelos estudantes secundaristas no final de 2015 e início de 2016 em resposta à reorganização escolar vividas no estado de São Paulo, e propostas pelo governador, Geraldo Alckmin (PSDB) e o então Secretário de Educação, Profº Drº Herman Jacobus Cornelis Voorwald, ex-reitor da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Esse acontecimento corrobora com a afirmação da *falência* do modelo disciplinar de Educação, mas insufla um modelo de Educação tão descaradamente denunciado pela sua evidente contradição. Para compreendermos, nos ateremos mais detidamente sobre tais fatos.

O evento deflagrador dos inconformismos que culminaram com as ocupações inicia-se no dia 30 de novembro de 2015, quando Geraldo Alckmin (PSDB), governador do estado de São Paulo, autorizou a publicação no Diário Oficial do decreto de número 61.672 que promulgava uma *reorganização escolar* dos colégios públicos do estado, conforme lemos:

Artigo 1º – A Secretaria da Educação fica autorizada a proceder as transferências dos integrantes dos Quadros de Pessoal, nos termos dos artigos 54 e 55 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, nos casos em que as escolas da rede estadual deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos, ou, quando passarem a atender novos segmentos.

Parágrafo único – Aplica-se o disposto no “caput” deste artigo às unidades escolares de Diretorias de Ensino distintas.

Artigo 2º – No caso de transferência dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar e Quadro da Secretaria da Educação, a manutenção do Adicional de Insalubridade será por apostilamento do Dirigente Regional de Ensino.

Artigo 3º – As despesas decorrentes da aplicação do disposto neste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação.

Artigo 4º – Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário. (ALCKMIN, 2015a).

Na prática, o que o presente Decreto – que ficou conhecido como o *decreto da reorganização escolar* –, põe em funcionamento é, a longo prazo, tornar de responsabilidade municipal todo ensino fundamental e, à curto prazo: “(...) dividir as escolas por ciclo único: primeiros anos do ensino fundamental, anos finais do ensino

fundamental e ensino médio” (“10 Motivos Para ser Contra a Reorganização das Escolas do Estado de São Paulo”, 2015). Isso quer dizer que algumas escolas que antes funcionavam com Ensino Fundamental (com alunos cujas idades vão de seis a quatorze anos) e Ensino Médio (de quinze a dezoito anos) farão a opção por apenas uma modalidade de oferta de ensino. Isso significa o fechamento de algumas unidades, além de um remanejamento de público:

O número de unidades fechadas representa 2% do total da rede. As instituições que terão alteração em seu funcionamento são muitas mais. Das 5,1 mil escolas estaduais de São Paulo, 754 que atendiam a diferentes etapas de ensino passarão a funcionar em segmento único, só Ensino Fundamental ou só Ensino Médio. (“Reorganização Escolar vai Fechar 94 Escolas Estaduais”, 2015)

Em entrevista ao portal UOL Educação, o governador psdbista afirmou:

Separando o ciclo, melhoram a qualidade da educação e o índice dessas escolas no Idesp. Mantendo juntas as crianças na mesma faixa etária, elas ficam mais focadas no ensino. (FERNANDES, 2015).

Além disso, ainda nas palavras do próprio governador, uma das maiores razões que o levaram à publicação do decreto, que autorizaria a imediata reorganização escolar, seria o fato de, uma das razões que levam uma família a tirar a criança da escola pública e matricular na escola privada é o *bullying*¹²¹. Em suas palavras: “(...) No mundo inteiro as escolas particulares já são separadas por ciclo. Nossa proposta, do ponto de vista pedagógico, está correta.” (ALCKMIN *apud* FERNANDES, 2015).

¹²¹ A expressão *bullying* é: “(...) um anglicismo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos, causando dor e angústia e sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.[1] *bullying* é um problema mundial, sendo que a agressão física ou moral repetitiva deixa sequelas psicológicas na pessoa atingida.” (“*Bullying*”, 2016).

No entanto, o jornal *Esquerda Diário* preparou uma síntese enumeradas em dez pontos que, segundo a redação deste jornal, deve-se ser contrário às mudanças instituídas com a promulgação dos decretos. São eles:

1– O projeto de reorganização escolar mudará a vida de todos, porém não foi debatido com professores, pais, alunos e funcionários das escolas de forma democrática. Fomos informados pela televisão e nosso destino será definido por decreto. **2**– O objetivo central da “reorganização” é corte de verbas. Centenas de escolas serão fechadas, já que o remanejamento de mais de 1 milhão de alunos é concentrar a demanda em determinadas unidades de ensino e fechar outras. **3**– Os professores temporários serão demitidos, pois haverá ainda menos aulas para atribuir. **4**– Trabalhadores terceirizados da merenda e limpeza, que possuem contratos de trabalhos mais frágeis, também serão demitidos. **5**– Mais alunos por sala de aula. A realidade de aulas lotadas será ainda pior. **6**– A reorganização é uma preparação para abrir a escola pública ainda mais para a iniciativa privada. Com a municipalização do ensino fundamental, parcerias público-privadas na gestão escolar poderão ser implementadas. **7**– Os alunos terão que estudar até 1,5 km da escola de origem, o que significa 3km entre uma escola e outra (se cada uma tiver na ponta do diâmetro) e em linha reta. Isso dificultará enormemente para os pais que tem filhos em ciclos diferentes. **8**– Aumenta a evasão escolar, principalmente no ensino noturno, já que muitos alunos organizam sua vida em função do trabalho, estudam até as 23hs e acordam muito cedo. **9**– Reduzirá a oferta pelo ensino noturno e os cursos de [Educação de Jovens e Adultos – EJA] ou torná-los extremamente precários. **10**– Com o ensino em ciclos divididos por escola, a implementação do Ensino em Tempo Integral e a flexibilização do currículo serão facilitados, retirando disciplinas e esvaziando a escola de conteúdo. (“10 Motivos Para ser Contra a Reorganização das Escolas do Estado de São Paulo”, 2015).

De saída, no primeiro ponto, nota-se que, mesmo que o decreto seja positivo ao sistema de ensino das escolas públicas, como afirma Geraldo Alckmin, ele não foi democraticamente debatido nas instâncias em que ocorrerão as principais mudanças do decreto. Outro ponto destacado é a afirmação de “cortes de verbas” ao ensino, já precarizado, do estado de São Paulo. Além das demissões imediatas dos professores temporários, outro setor que sofrerá com o decreto são os trabalhadores terceirizados, que igualmente correm o risco de demissões conjuntas.

Uma das questões mais polêmicas do decreto é o fato de este promover, desde cedo, uma superlotação das salas de aulas (que já possuem uma média de 35 a 45 estudantes por turma), além de que muitos estudantes, se remanejados para outras instituições de ensino, deverão se deslocar por grandes distâncias para fazer o trajeto até as novas escolas.

O fato é que, após o anúncio do decreto, alunos de todo o estado iniciaram uma crescente ocupação das escolas em protesto à política de *reorganização escolar* e ao possível fechamento de alguns estabelecimentos. Ao todo, segundo dados divulgado pela mídia brasileira, até junho de 2016 foram aproximadamente 500 escolas ocupadas¹²². Além de São Paulo, houve ocupações no Ceará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Goiás, Minas Gerais e Paraná (ZINET, 2016).

Dessa ocupação – fruto das insatisfações com a *reorganização* –, o que interessa para esta tese é o fato de que os jovens que se instalaram nas escolas, ao invés de depredá-la (como muitos, errônea e precipitadamente supuseram), a organizaram, limparam, abriram salas fechadas por anos, se mobilizaram e, contrariando a máxima de que a juventude não se interessa por conhecimentos, por aulas, solicitaram ajuda aos entusiastas das mais diversas áreas, e à sociedade civil, clamando por aulas, problematizações e debates! Conforme aponta Caio Zinet:

Os jovens ativistas estão fazendo História não só pelas conquistas políticas e pelo engajamento, mas principalmente porque forçaram uma reconfiguração do espaço escolar. Mostram que, ao contrário do que considera o senso comum, eles têm interesse em aprender, mas em um colégio no qual seus desejos e autonomia sejam respeitados dentro de um processo de ensino-aprendizagem que ultrapasse as paredes da sala de aula e os muros da escola, e que também leve em consideração saberes não tradicionais. (ZINET, 2016, p. [s.p.]).

Durante as ocupações, numa verdadeira aula de civilidade democrática, diversos canos que estavam quebrados foram consertados pelos estudantes, a grama que crescia junto ao lixo acumulado do lado de fora da escola foi cortada e várias hortas comunitárias foram cuidadosamente cultivadas. A pintura de inúmeras instituições foi refeita e alguns muros, marcados pelas cores do *graffiti*. De forma coletiva (e espontânea), muitos dos estudantes “insurgentes” transformaram o espaço físico das escolas naquilo que sonhavam. Nas palavras de Zinet:

¹²² Houve a criação de um site de monitoramento das escolas ocupadas em que é possível ver a data da ocupação, a situação de reintegração de posse, a localização e as necessidades urgentes – que vão desde mantimentos até presença, vigília e atividades culturais e educativas. O site pode ser acessado através do endereço: <https://goo.gl/i3xxDz> (“Escolas Estaduais Ocupadas em SP #OcupaEscola - Google Fusion Tables”, 2015).

Além de se organizarem em comissões para pensar as atividades do dia a dia, os estudantes também aproveitaram o espaço para compartilhar conhecimentos e realizar atividades culturais. Em uma escola do Rio de Janeiro, uma adolescente compôs uma música especialmente para o 8 de março, Dia Internacional da Mulher. (ZINET, 2016, p. [s.p.]).

Rapidamente, fomos surpreendidos por documentários que explicavam o movimento¹²³, músicas^{124, 125}, jornais¹²⁶ e diário das ocupações^{127, 128}, aulas públicas, e começaram a surgir apoio de ativistas e artistas¹²⁹ e inúmeras coberturas jornalísticas.

Diante de tamanhas pressão a chamada *reorganização escolar* oferecida especialmente pelos jovens estudantes, mas apoiada por parte da sociedade civil, Alckmin volta atrás e revoga o decreto anterior, como podemos ler:

Artigo 1º – Fica revogado o Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015, que disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação.

Artigo 2º – Este decreto entra em vigor na data de sua publicação. (ALCKMIN, 2015b)

Diante dos acontecimentos inéditos no cenário educacional do país, vários foram os pesquisadores, educadores e apoiadores do movimento que se sensibilizaram com as ocupações, e manifestaram publicamente seu apoio aos

¹²³ Destacamos o documentário produzido de forma independente: *Escolas Ocupadas - A verdadeira reorganização*. Para assistir, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=UxpFW62i7M>.

¹²⁴ Numa delas: "Ocupamania" - a música das ocupações das escolas em SP. Para assistir, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=JVKuOptVXRQ>.

¹²⁵ Igualmente, destacamos: *Ocupar e Resistir*. Acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=PqiHEh1ly6U&spfreload=10>.

¹²⁶

¹²⁷ Destacamos: *Diário da Ocupação*. Para acessar, clique: <https://www.youtube.com/watch?v=73GMIJLrBJ8>.

¹²⁸ Destacamos: *Ocupação Escolas Públicas*, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=FAtSPmkWL6I>.

¹²⁹ *O Trono do Estudante Ocupação das escolas de São Paulo*. Para assistir, acesse: https://www.youtube.com/watch?v=q4-SE_tJ4OM.

secundaristas. Num texto lido no Colégio Fernão Dias Paes, em 28 de abril de 2016, Peter Pál Pelbart¹³⁰ analisa que a ocupação das escolas pelos secundaristas de São Paulo: “(...) passará para a história como um dos gestos coletivos mais ousados na história recente do Brasil” (PELBART, 2016). Ainda segundo este pesquisador:

(...) um acontecimento como o do ano passado, com seu cortejo de arbítrio, violência, abuso, mas também de mobilização, iniciativa, afirmação, representou um corte abrupto na percepção social sobre o ensino, a escola, a polícia, o Estado, o poder, o desejo. Essa ruptura, essa reviravolta e o seu efeito significam o seguinte: o que até então era a trivialidade cotidiana, de repente torna-se intolerável. Por exemplo, se até então parecia natural que quem decidia sobre os equipamentos escolares eram os gestores, nos seus gabinetes, subitamente isso aparece como uma aberração intolerável. Com isso, todo um conjunto de coisas torna-se intolerável. A mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro da escola, a disciplina panóptica, os modos desgastados de ensino, aprendizado, avaliação, até mesmo o objetivo da escola... Ao mesmo tempo, em contrapartida, o que até ontem parecia inimaginável (os alunos poderem ocupar e gerir os espaços que lhes são destinados, não apenas para reivindicar seus direitos, aprofundá-los, ampliá-los, mas também para experimentar a força de um movimento coletivo, autogestivo, suas possibilidades inúmeras e inusitadas) torna-se não só possível, mas desejável. (PELBART, 2016).

O aprendizado clamado pelos jovens das ocupações, segundo reportagem de Caio Zinet, não se limita ao acesso aos conteúdos, mas inclui:

(...) desde o cuidado com a grama e o espaço físico, até organização de palestras e oficinas sobre temas que os interessam, passando por organizar a alimentação e protagonizar atividades culturais. Assim, os estudantes vão colocando em xeque o modelo escolar tradicional e as relações que ali se estabelecem, colocando, na prática, uma escola que se pautar pelo desenvolvimento integral dos sujeitos. (ZINET, 2016, p. [s.p]).

Com essas ocupações, que se opuseram brava e corajosamente às coerções e desmandos do Estado – único signatário (ao que se supunha até então) da condução da Educação –, chegamos às conclusões finais deste trabalho. O que poderia parecer aterrador, desolador, árido e imóvel dada as forças históricas que

¹³⁰ Peter Pál Pelbart é um filósofo, ensaísta, professor e tradutor húngaro, residente no Brasil. Graduado em Filosofia pela Universidade Paris IV (Sorbonne) (1983), é mestre pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutor em Filosofia, pela Universidade de São Paulo e livre-docente pela PUC-SP (2000).

colonizaram a potência da Educação de sua criação até os dias de hoje –, e que este trabalho buscou compreender através das análises foucaultianas sobre o tema – nos abriu a possibilidade de, não só observar de que está em curso uma retomada das rédeas da potência educativa, como ato subversivo, como também de e acompanhar a algumas criações (já em curso e reconhecidas pelo Estado) de práticas inovadoras que promovam a autonomia, a liberdade e que buscam instruir para romper com o paradigma *disciplinador*.

De acordo com o ponto de vista foucaultiano, a resistência ao *biopoder* se encontra em seu próprio objeto: a vida. Logo, há que se investir nas possibilidades de que a Educação e a escola fomentem cada vez mais resistências à constituição de identidades e de maneiras de viver, agir, sentir e pensar sujeitadas, regulamentadas e controladas. Segundo Alexandre Filordi de Carvalho:

Afirmar, portanto, que a “escola precisa ser reinventada” [...] não é apostar nas minorações defensivas das ordens de governamentalidade, as quais na escola são componentes fundamentais, mas é consignar a ela musculatura cada vez mais avantajada, a fim de ampliar a própria reinventividade da forma como ela, a instituição, refunda a própria vida institucionalizada. (CARVALHO, 2014, p. 110).

Após nos determos sobre as considerações que Michel Foucault fez sobre Educação, como essa ideia fora articulada em seus textos e depois, posteriormente, como seus comentadores fizeram alusão à esses conceitos e teorização que orbitam sobre a Educação, retomamos aquilo que foi apresentado como problema, na introdução desta pesquisa. Keith Hoskin (1993) se perguntava se não teria sido Foucault um teórico da Educação, uma vez que, segundo este autor, o filósofo francês, no conjunto de sua obra, se debruçou exclusivamente sobre o campo da Educação (com seus bloqueios e fluxos). Ao final deste percurso, podemos afirmar que Foucault teria sido uma espécie de *historiador do presente* que:

(...) testemunhara, vivera e, ao mesmo tempo, criara uma metodologia para se observar criticamente a dissolução de um tempo marcado por certos dispositivos de poder que emulavam uma *sociedade disciplinar*. (CARDOSO JR; NALDINHO, 2006, p. 15 - grifos em itálico dos autores).

Posto isso, a tarefa de todos aqueles que almejam olhar a sociedade com as lentes foucaultianas seria, não apenas continuar as pesquisas relativas à *disciplina* em crise (como na escola), mas, conforme afirmam Hélio Rebello Cardoso Jr. e Thiago Canonenco Naldinho, munir-se de um olhar que permita vislumbrar a estratégia de um novo tipo de sociedade que: “(...) mascara-se com as faces e gestos da antiga, uma nova *sociedade de controle*” (CARDOSO JR; NALDINHO, 2006, p. 15).

Por toda parte, vivemos em dispositivos mistos de disciplina e controle e, mesmo que analisando panoramicamente as organizações, resistências, rupturas e movimentos sociais que lutam e defendem um tipo de Educação mais libertário, podemos acompanhar sua chegada rápida, e de influência crescente.

Sendo assim, a tarefa do pesquisador de inspiração foucaultiana (especialmente no tocante ao campo da Educação), deva ser recordar-se, para além das análises e problematizações que a *arqueologia* e a *genealogia do poder* do último Foucault. Daquele pesquisador que encontra, na antiguidade grega-romana clássica, a noção de *cuidado de si* permitida através de uma *estética da existência e liberdade* imanente às relações de poder. O *si*: “(...) como terceiro eixo, ao lado do saber e poder, passa a ser capaz de impor, através do auto-governo, resistência, e até controle, à força que vem do lado de fora (CARDOSO JR; NALDINHO, 2006, p. 16).

Com Foucault, pode-se defender a ideia de que é possível tornarmo-nos diferentes do que somos no interior desses dispositivos que moldam nossa subjetividade, e que atravessam nossos corpos, nossas instituições e os modos pelos quais nos relacionamos *entre si* e *consigo*.

Se com Foucault é possível notar a necessidade de *conhecer a si mesmo* para nos diferir – preceito que, na raiz, se afasta de uma pedagogia *disciplinadora* – esta concepção carrega consigo a difícil tarefa da *liberdade*: longe de identificar-se com “liberação” ou “livre arbítrio”, a liberdade, em Foucault, será o trabalho infinito de demolição daquilo que somos, e de permanente construção do que podemos ser. *Liberdade* é a possibilidade de: “(...) desprender-se de si mesmo e do que é já constituído [...] Com Foucault, trata-se de admitir a liberdade de ‘pensar, viver e escrever’ mediante um questionamento ininterrupto” (CALOMENI, 2011, p. 166) e

constante dos modos de viver, pensar e agir, que implica em transformações constantes de nós próprios. Significa:

(...) alargar as possibilidades de relações disponíveis ou dadas, desenvolver e reconhecer: “*relações de coexistência provisórias*”, (FOUCAULT, 2004, p. 120 *apud* CARDOSO JR; NALDINHO, 2006, p. 17 - grifos em itálico dos autores).

Essa tarefa, há muito necessária e urgente, impõe-se como um desafio e uma necessidade numa época árida de afetos, empobrecida nas relações e cujos excessos institucionais, apesar de demonstrarem clara falência, ainda estão espalhados pelo tecido social, cujos objetivos são a *administração* e o *fortalecimento do governo dos vivos* (FOUCAULT, 2011h).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10 Motivos Para ser Contra a Reorganização das Escolas do Estado de São Paulo. Site Jornalístico. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/10-motivos-para-ser-contra-a-reorganizacao-das-escolas-do-estado-de-Sao-Paulo>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

AGAMBEN, G. *O Amigo & Que É Um Dispositivo?* Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Editora Argos, 2014.

ALCKMIN, G. Decreto no 61.672. 30 nov. 2015 a.

ALCKMIN, G. Decreto no 61.692. 4 dez. 2015 b.

ALLIO, R. **Eu Pierre Rivière, que Degolei Minha Mãe, Minha Irmã e Meu Irmão**, 1976. Disponível em: <<http://www.2001video.com.br/produto/dvd-eu-pierre-riviere-que-degolei-minha-mae-minha-irma-e-meu-irmao-49010.html>>. Acesso em: 9 fev. 2016

ALVAREZ, M. C.; PRADO FILHO, K. Michel Foucault. A Obra e Seus Comentadores (Levantamento Bibliográfico). **Revista Tempo Social**, v. 7, n. 1/2, p. 197–246, dez. 1995.

ALVES, N. M. **Michel Foucault. Trinta anos de influência.** Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533383-trinta-anos-de-influencia>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

AQUINO, J. G. A Difusão do Pensamento de Michel Foucault na Educação Brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 301–324, jun. 2013.

AQUINO, J. G. O Pensamento como Desordem: repercussões do legado foucaultiano. **Proposições**, v. 25, n. 2, p. 83–101, ago. 2014.

AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação & Realidade, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 34, n. 2, p. 57–72, 2009.

ARAÚJO, I. L. DE. Da “Pedagogização” à Educação: Acerca de Algumas Contribuições de Foucault e Habermas para a Filosofia da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 75–88, set/dez 2002.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Libros Tecnicos e Cientificos (LTC) editora, 1981.

AVOLIO, J. C.; FAURY, M. L. **MICHAELIS: Francês-Português, Português-Francês.** **MICHAELIS.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

AZEVEDO, F. DE. **A Cultura Brasileira.** São Paulo: Edusp, 2010.

BARBOSA, M. **Aluno da UFPE Vence Mundial com Jogo que Compara Escolas e Prisões.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/07/aluno-da-ufpe-vence-mundial-com-jogo-que-compara-escolas-e-prisoas.html>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BARROS, J. P. P. Biopolítica e Educação: relações a partir das discursividades sobre saúde na escola. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 361–381, 2013.

BARROSO, J. Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Eds.). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004. p. 07–18.

BARROSO, J. et al. **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004.

BASÍLIO, A. L. **MEC Reconhece Instituições Educacionais Inovadoras e Criativas Pelo País**. **PORVIR**, 4 jan. 2016. Disponível em: <<http://porvir.org/mec-reconhece-instituicoes-educacionais-inovadoras-criativas-pelo-pais/>>. Acesso em: 31 mar. 2016

BRITO, F. DE L. Caminhos do Esclarecimento: Genealogia do ethos moderno como projeto filosófico em Foucault. **Revista Aulas**, v. 1, n. 3, p. 1–13, 2015.

Bullying. , 2 jun. 2016. (Nota técnica).

CAILLAT, F. **Foucault Contra Foucault**, 2014. Disponível em: <<http://filosofiaemvideo.com.br/documentario-foucault-contrafoucault-2014-legendado-portugues/>>. Acesso em: 2 set. 2016

CALDERON, P. **Foucault por ele Mesmo**, 2003. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xkn31sjh4To>>. Acesso em: 9 fev. 2016

CALOMENI, T. C. B. A Intempestividade da Filosofia: a tarefa filosófica de pensar o presente. In: **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 153–179.

CARDOSO, T. M.; LIMA, E. M. F. DE A. Considerações Sobre a Genealogia como Crítica da Atualidade, Análise dos Limites e Pesquisa de Ultrapassagens Possíveis. **Texto não publicado, gentilmente cedido pelas autoras**, 2014.

CARDOSO JR, H. R. Pra que Serve uma Subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 343–349, 2005.

CARDOSO JR, H. R.; NALDINHO, T. C. Foucault e Deleuze/Guattari: apontamentos acerca da amizade como base do governo de si na relação entre professor e aluno. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 6/7, p. 14–24, 2006.

CARVALHO, A. F. DE. **Foucault e a Função-Educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Unijuí, 2010.

CARVALHO, A. F. DE. Foucault e a Potência Normativa do Saber no Campo da Educação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, p. 121–140, 2012.

CARVALHO, A. F. DE. A Escola: uma Maquinaria Biopolítica de Rostidades? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 20, p. 4–29, 2013.

CARVALHO, A. F. DE. Foucault e a Crítica à Institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 103–120, ago. 2014.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR, M. R. DE A. A Passagem da Sociedade Disciplinar para a Sociedade de Controle Permite Entender as Atuais Mudanças da Instituição Escolar. **CULT - Revista Brasileira de Cultura - Dossiê: Pensar a Educação Depois de Foucault**, v. ano 12, n. 134, p. 8–13, abr. 2009.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. Post-scriptum Sobre as Sociedades de Controle. In: **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219–226.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, 14 abr. 2011.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução Vera Portocarrero; Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DROIT, R.-P. **Michel Foucault: entrevistas**. Tradução Vera Portocarrero; Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

DUSSEL, I. Foucault e a Escrita da História: reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, 1 jun. 2004.

Em Carta, Marilena Chauí defende Cátedra Michel Foucault na PUC-SP. Portal Fórum, 25 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2015/06/25/em-carta-marilena-chauí-defende-catedra-michel-foucault-na-puc-sp/>>. Acesso em: 9 fev. 2016

Escolas Estaduais Ocupadas em SP #OcupaEscola - Google Fusion Tables. Mapeando as Escolas Ocupadas. Disponível em: <https://www.google.com/fusiontables/data?docid=1RU3hf_C1B5RdCr3dfrOz8Z4vG2i_81rOR_f8r2nI#rows:id=1>. Acesso em: 5 abr. 2016.

EWALD, F.; FONTANA, A. Notas. In: FOUCAULT, M. (Ed.). **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. XV–XX.

FERNANDES, M. **Alckmin Volta a Defender Projeto de Reorganização Escolar**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2015/12/18/alckmin-volta-a-defender-projeto-de-reorganizacao-escolar.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

FERRARI, A.; DINALI, W. Herança Moderna Disciplinar e Controle dos Corpos: quando a escola se parece com uma “gaiola”. **Educ. Rev., Belo Horizonte**, v. 28, n. 2, p. 393–422, 2012.

FONSECA, M. A. DA. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, M. **Doença Mental e Psicologia**. Tradução Lilian Rose Shalders. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade (vol. 2): o uso dos prazeres**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade (vol. 3): os cuidados de si**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade (vol. 1): a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1990a.

FOUCAULT, M. Não ao Sexo Rei. In: **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1990b. p. 229–242.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996a.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado; Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1996b.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos (vol. 1) - A Problematização Do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria E Psicanálise**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999a.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999b.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade (curso no Collège de France, 1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999c.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999d.

FOUCAULT, M. O Grande Internamento. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). **Ditos & Escritos (vol. 1) - A Problematização Do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria E Psicanálise**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999e. p. 258–268.

FOUCAULT, M. Nietzsche, A Genealogia, A História. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). **Ditos & Escritos (vol. 2) – Arqueologia Das Ciências E História Dos Sistemas De Pensamento**. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 260–281.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos (vol. 2) - Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b.

FOUCAULT, M. O Que são as Luzes? In: **Ditos & Escritos (vol. 2) - Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c. p. 335–351.

FOUCAULT, M. (ED.). **Eu, Pierre Rivière, que Degolei Minha Mãe, Minha Irmã e Meu Irmão: um caso de parricídio do século XIX**. Tradução Denize Lezan De Almeida. Rio de Janeiro: Graal, 2000d.

FOUCAULT, M. O Que São as Luzes. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 2) - Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000e. p. 335–351.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos (vol. 3) - Estética Literatura e Pintura Musicas E Cinemas**. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.

FOUCAULT, M. **Dits et Écrits, tome I: 1954-1975**. Paris: Gallimard, 2001b.

FOUCAULT, M. **Dits et Écrits, tome II: 1976 - 1988**. Paris: Gallimard, 2001c.

FOUCAULT, M. **Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001d.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6ª edição ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos (vol. 5) - Ética, Sexualidade e Política**. Tradução Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, M. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 5) - Ética, Sexualidade e Política**. Tradução Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 294–300.

FOUCAULT, M. A Tecnologia Política dos Indivíduos. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 5) - Ética, Sexualidade e Política**. Tradução Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. p. 301–318.

FOUCAULT, M. O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 5) - Ética, Sexualidade e Política**. Tradução Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d. p. 191–217.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos (vol. 4) - Estratégia, Poder-Saber**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, M. Eu Sou um Pirotécnico. In: DROIT, R.-P. (Ed.). . **Michel Foucault: entrevistas**. Tradução Vera Portocarrero; Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006b. p. 67–102.

FOUCAULT, M. Mesa Redonda em 20 De Maio De 1978. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 4) - Estratégia Poder-Saber**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. p. 334–351.

FOUCAULT, M. A Sociedade Disciplinar em Crise. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 4) - Estratégia, Poder-Saber**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. p. 267–269.

FOUCAULT, M. Prisões e Revoltas nas Prisões. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 4) - Estratégia, Poder-Saber**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006e. p. 61–68.

FOUCAULT, M. “Omnes et Singulation”: uma Crítica da Razão Política. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 4) - Estratégia, Poder-Saber**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006f. p. 355–386.

FOUCAULT, M. Os Intelectuais e o Poder. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 4) - Estratégia, Poder-Saber**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006g. p. 37–47.

FOUCAULT, M. “Arrancados por Intervenções Enérgicas de Nossa Permanência Eufórica na História. Pomos as ”Categorias Lógicas“ a Trabalhar”. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 4) - Estratégia, Poder-Saber**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006h. p. 81–86.

FOUCAULT, M. Conversação com Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 4) - Estratégia, Poder-Saber**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006i. p. 13–25.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. É Importante Pensar? In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 6) - Repensar a Política**. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 354–358.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos (vol. 6) - Repensar a Política**. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. Por que estudar o poder: a questão do sujeito. In: **Michel Foucault. Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 273–295.

FOUCAULT, M. O Olho do Poder. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 6) - Repensar a Política**. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. p. 105–125.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 6) - Repensar a Política**. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e. p. 289–347.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos (vol. 7) - Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a.

FOUCAULT, M. O Estilo Da História. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 7) – Arte, Epistemologia, Filosofia E História Da Medicina**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b. p. 252–258.

FOUCAULT, M. A Função Política do Intelectual. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 7) - Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011c. p. 213–219.

FOUCAULT, M. Crise da Medicina ou Crise da Antimedicina? In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 7) - Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011d. p. 374–393.

FOUCAULT, M. A Extensão Social da Norma. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 7) - Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011e. p. 394–398.

FOUCAULT, M. A Política da Saúde no Século XVIII. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 7) - Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011f. p. 357–373.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, as Respostas do Filósofo. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 7) - Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011g. p. 343–356.

FOUCAULT, M. **Do Governo dos Vivos: curso dado no Collège de France (1979-1980)**. 2ª ed. São Paulo: Achiamé, 2011h.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos (vol. 8) - Segurança, Penalidade e Prisão**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, M. As Malhas do Poder (Conferência). In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 8) - Segurança, Penalidade e Prisão**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. p. 168–188.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos (vol. 9) - Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos (vol. 10) - Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade**. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, M. Sobre a Genealogia da Ética: um Resumo do Trabalho em Curso. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 9) - Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 214–237.

FOUCAULT, M. A Verdade e as Formas Jurídicas. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 10) - Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade**. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d. p. 130–244.

FOUCAULT, M. Entrevista com Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 9) - Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e. p. 13–34.

FOUCAULT, M. Os Anormais. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). . **Ditos & Escritos (vol. 10) - Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade**. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014f. p. 265–271.

FOUCAULT, M.; DAHER, A.; MACHADO, R. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, M.; ROUANET, P. S.; MERQUIOR, J. G. Entrevista com Michel Foucault, por Sergio P. Rouanet e J. G. Merquior. In: ROUANET, P. S. et al. (Eds.). . **O homem e o Discurso (A Arqueologia de Michel Foucault)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 17–42.

FREITAS, A. D. A Parrésia Pedagógica de Foucault e o Êthos da Educação como Psicagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 325–338, 2013.

FREITAS, A. S. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 167–190, 18 nov. 2010.

GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, 1 jun. 2004.

GALLO, S. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Eds.). . **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 253–260.

GALLO, S. Editorial: “O ‘efeito Foucault’ em Educação”. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 15–21, ago. 2014.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Revista Educação (ed. Segmento)**, n. 3, p. 16–27, 2007.

GIACOMONI, M. P.; VARGAS, A. Z. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. **Revista Veredas. Análise do discurso**, v. 2, p. 119–129, 2010.

GOMES, G. R. R.; FILHO, R. DE O. M. CADWeb – Categorização automática de documentos digitais. **Ciência da Informação**, v. 40, n. 1, p. 68–76, 19 mar. 2012.

HOSKIN, K. Foucault a Examen: El Críptoteórico de la Educación Desenmascarado. In: BALL, S. J. (Ed.). . **Foucault y la Educación: Disciplinas y Saber**. Tradução Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1993. p. 33–57.

ILLICH, I. **Sociedade Sem Escolas**. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

IPPOLITO, E.; MARTINI, T. **El Foucault más Íntimo, Lejos de la Gloria Académica**. Disponível em: <http://www.clarin.com/rn/ideas/filosofia/Foucault-intimo-Daniel_Defert_0_1551444849.html>. Acesso em: 4 abr. 2016.

JUSTO, J. S. Escola no Epicentro da Crise Social. In: TAILLE, Y. DE L.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. (Eds.). **Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 23–54.

LEMOS, F. C. S.; CARDOSO JR., H. R.; ALVAREZ, M. C. Instituições, Confinamento e Relações de Poder: questões metodológicas no pensamento de Michel Foucault. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. SPE, p. 100–106, 2014.

LIMA, E. M. A.; PASTORE, M. D. N.; OKUMA, D. G. As Atividades no Campo da Terapia Ocupacional: mapeamento da produção científica dos terapeutas ocupacionais brasileiros de 1990 a 2008. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 22, n. 1, p. 68–75, 2011.

LIMA, E. M. F. DE A.; OKUMA, D. G.; PASTORE, M. D. N. Atividade, ação, fazer e ocupação: a discussão dos termos na Terapia Ocupacional Brasileira. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 21, n. 2, p. 243–254, 2013.

LOCKMANN, K.; HENNING, P. C. A Genealogia Como Ferramenta Para Pensar os Processos de In/Exclusão na Atualidade Escolar. **Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 1, p. 75–81, jan. 2010.

LOVATO, A. S. **Quando Sinto Que já Sei**. Disponível em: <<https://www.catarse.me/pt/quandosintoquejasei>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

LUIZ, F. O Conceito de Saber na Epistemologia Política de Michel Foucault. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 10, n. 2, 10 set. 2010.

MACHADO, R. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, M. (Ed.). **Microfísica do Poder**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990. p. VII–XXIII.

MACHADO, R. **Foucault, a Ciência e o Saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MAIA, A. Do Biopoder à Governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 54–71, 2011.

MAIOR JÚNIOR, P. R. S.; MAIA, J. DOS S.; NASCIMENTO, R. C. G. A Vida Secreta das Palavras: Colaborações de Michel Foucault para a Historiografia. **Revista de História da Universidade Estadual de Goiás**, v. 3, n. 1, p. 56–71, jun. 2014.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, Subjetividade e Modos de Subjetivação na Contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2010.

MARANGON, C. José Pacheco e a Escola da Ponte. **Nova Escola**, abril 2004.

MARÍN-DÍAZ, D. L.; NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. O Efeito Educacional em Foucault. O Governo, uma Questão Pedagógica? **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 47–65, ago. 2014.

MARTINS, A. L. B. **O Governo da Conduta: o poder médico e a liberdade dos indivíduos na sociedade contemporânea**. Tese de Doutorado—Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): Faculdade de Ciências Médicas, 2012.

MAUTNER, J. **Kaos**. São Paulo: Martins Editora, 1963.

MOTTA, M. B. DA. Cronologia. In: FOUCAULT, M. (Ed.). **Ditos & Escritos (vol. 1) - A Problemática Do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria E Psicanálise**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

NATALI, J. B. No Brasil, Discípulos Tristes. **Folha de São Paulo**, p. 26–27, 26 jun. 1984.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. Tradução Paulo César De Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Foucault Professor**. Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Anais...** In: GT 17 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 18 out. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4152--Int.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2016

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e Governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOVAES, M. H. A Psicologia e a “crise” da Educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 4, n. 2, p. 69–76, dez. 2000.

Ó, J. R. DO. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: Outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 97–117., 23 jul. 2009.

OLIVEIRA, V. DE. **Mudar a escola? Quando sinto que já sei conta como é POR VIR**, 7 ago. 2014. Disponível em: <<http://porvir.org/mudar-escola-quando-sinto-ja-sei-Conta-como-e/>>. Acesso em: 28 jun. 2016

PACHECO, J. Fazer a Ponte. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Eds.). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004. p. 65–84.

PACHECO, J. **Pequeno Dicionário das Utopias da Educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da Educação**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

PACHECO, J.; PACHECO, M. DE F. **Escola da ponte**. Porto Alegre: Penso, 2004.

PACIEVITCH, T. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/coordenacao-de-aperfeiçoamento-de-pessoal-de-nivel-superior-capes/>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

PAGNI, P. A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 99–123, 24 set. 2010.

PALHARES, I. PUC Rejeita Criação da Cátedra Foucault - Educação. **Estadão**, abr. 2015.

PELBART, P. P. **Tudo o que muda com os secundaristas. OUTRAS PALAVRAS**, 13 maio 2016. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/>>. Acesso em: 19 maio. 2016

PEREIRA, L. DE A. A Genealogia Foucaultiana Como Ferramenta para a Escrita da História do Presente. In: CARDOSO JR., H. R.; LEMOS, F. C. S. (Eds.). . **Foucault e Deleuze/Guattari: Corpos, Instituições e Subjetividades**. São Paulo: ANNABLUME, 2011. p. 27–40.

PORTOCARRERO, V. Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 169–185, 2004.

PORTOCARRERO, V. Governo de Si, Cuidado de Si. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 72–85, 2011.

PRATA, M. R. DOS S. Foucault e os Modos de Subjetivação. **Cadernos do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos**, v. 1, n. 1, p. 37–40, 2001.

PRATA, M. R. DOS S. A Produção da Subjetividade e as Relações de Poder na Escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 108–116, mar. 2005.

Projeto Âncora. Site Institucional. Disponível em: <<http://www.projetoancora.org.br/historia.php?lang=port>>. Acesso em: 19 maio. 2016.

Quando Sinto que Já Sei: filme mostra alternativas para a educação. Disponível em: <<https://noticias.terra.com.br/educacao/quando-sinto-que-ja-sei-filme-mostra-alternativas-para-a-educacao,29ad2f6dd8652410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

Reorganização Escolar vai Fechar 94 Escolas Estaduais. Carta Educação, 26 out. 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/reorganizacao-escolar-vai-fechar-94-escolas-estaduais/>>. Acesso em: 5 abr. 2016

RESENDE, H. DE. Disciplina e Regulamentação: Entrecruzamento Entre Sistema Carcerário E Biopolítica. In: RESENDE, H. DE (Ed.). . **Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 77–90.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SAGRADO, A.; PEREZ, A. L. E R. **Quando Sinto que já Sei**, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>

SANTOS, M. E. B. A Escola do Futuro. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Eds.). . **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004. p. 19–21.

SIBILA, P. **Redes Ou Paredes - A Escola Em Tempos De Dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. São Paulo: L&PM, 1998.

SOUZA, R. A. DE. **O Lixo e a Conduta Humana: gestão dos insuportáveis na vida urbana**. Tese de Doutorado—Assis: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2013.

VARELA. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T. T. DA (Ed.). . **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Tradução Guacira Lopes Louro. 4ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994. p. 87–96.

VASCONCELOS, A. **Michel Foucault- Globo Ciência**, fev. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WwViBuMD5RI>>. Acesso em: 9 fev. 2016

VEIGA-NETO, A. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, V.; BRANCO, C. C. (Eds.). . **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2000. p. 179–217.

VEIGA-NETO, A. Coisas do Governo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Eds.). . **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13–34.

VEIGA-NETO, A. Compreensão e Rebelia Sobre Nós Mesmos. **Michel Foucault – 80 anos**, n. 203, p. 04–08, 6 nov. 2006.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para Pensar de Outros Modos a Modernidade Pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 147–166, 1 dez. 2010.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Educar como Arte de Governar. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5–13, jun. 2011.

VINCI, C. F. R. G. Michel Foucault: a Genealogia, a História, a Problematização. **Prometeus Filosofia**, v. 7, n. 15, p. 103–123, 2013.

ZINET, C. **Escolas Ocupadas Mostram que Outra Educação é Possível e Necessária. Educação Integral**, 8 jun. 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/escolas-ocupadas-mostram-que-outra-educacao-e-possivel-e-necessaria/>>. Acesso em: 17 jun. 2016