

FOUCAULT E A EDUCAÇÃO: LIBERTAÇÃO OU CONTROLE?

Ms. Letticia Portes Bittencourt¹

RESUMO: Neste trabalho, é proposta a discussão das possibilidades da educação como agente normalizador ou libertador dentro do sistema biopolítico de manutenção do capitalismo, sob o domínio do qual vivemos desde os últimos séculos. Há que se considerar ainda o surgimento da pedagogia nesse contexto histórico-social e a sua utilização como um poder-saber que age também em função da normalização.

Palavras-chave: biopoder, disciplina, escola, normalização, pedagogia.

RESÚMEN: En este trabajo, es propuesta la discusión de las posibilidades de la educación como agente normalizador o libertador dentro del sistema biopolítico de mantenimiento del capitalismo, bajo el dominio del cual vivimos desde los últimos siglos. Hay que considerarse aún el surgimiento de la pedagogía en ese contexto histórico-social y su utilización como un poder-saber que actúa también en función de la normalización.

Palabras-llave: biopoder, disciplina, escuela, normalización, pedagogía.

Introdução

Na obra de Michel Foucault, o poder é um tema que parece ter surgido naturalmente, como efeito inevitável das discussões sobre disciplina, vigilância e punição. De acordo com o filósofo, estamos vivendo o fim da Idade Moderna, a qual transformou as relações de poder ao criar a necessidade do biopoder, palavra que demorou a ser concebida, provavelmente por vir carregada de idéias novas e ainda em desenvolvimento.

Por muitas vezes, o autor usa poder e política como termos intercambiáveis, porém alerta que nem Estado e nem lei devem ser confundidos com poder, o que seria, na verdade, uma redução no significado e na representação do termo. Contudo, o filósofo não despreza a capacidade e a eficiência do poder do Estado, apenas indica que este não deve ser superestimado, pois seus mecanismos só são sustentados e possíveis pelas relações de poder capilares, nas microfísicas. A disciplina é, para Foucault, uma das formas predominantes em

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG) - letticiaebittencourt@gmail.com

que o poder é exercido nos mais variados microcosmos sociais, como prisões, quartéis, manufaturas, escolas e hospitais.

A escola se vale de inúmeros recursos para normalizar e uniformizar os alunos. Teorias pedagógicas justificam a utilização de tais recursos perante a sociedade, que espera justamente que a escola dê a todos os matriculados os mesmos conhecimentos, habilidades e bom comportamento. A escola, os professores e todos os aparatos da educação seriam meros mecanismos de controle? A educação pode ser libertadora, ou apenas normalizadora?

Neste trabalho, é proposta a discussão das possibilidades da educação como agente normalizador ou libertador dentro do sistema biopolítico de manutenção do capitalismo, sob o domínio do qual vivemos desde os últimos séculos. Há que se considerar ainda o surgimento da pedagogia nesse contexto histórico-social e a sua utilização como um poder-saber que age também em função da já mencionada normalização.

As obras de Foucault são comumente divididas em três períodos de estudos: o arqueológico, o genealógico e o do sujeito¹. Este texto passa pelos três em busca de argumentos para a discussão da instituição escolar e seu papel no mecanismo biopolítico.

O Biopoder

Enquanto o mundo ainda era dividido em feudos e reinos pouco populosos, até por volta do século XVII, os soberanos tinham poder absoluto sobre suas terras e súditos. A maior demonstração de tal poder era o direito que o rei tinha de tirar a vida de qualquer um de seus súditos pelo motivo que achasse justo. Diz Foucault (2002b, p. 286): “o efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar”. Este poder sobre a vida atingia sua realização plena no ato de causar a morte. Era um poder que tinha sua melhor demonstração em fazer morrer ou deixar viver.

Foucault observa que, com os eventos que trouxeram grandes transformações sociais, como a industrialização, a explosão demográfica e as populações se deslocando cada vez mais do campo para as cidades, as necessidades dos súditos mudaram. Grandes aglomerados de pessoas apresentam carências até então imprevistas, como habitação, rede de transporte urbano, saneamento. O soberano que fosse alheio às novas necessidades de seu povo corria o risco de perder o poder ao ter, por exemplo, quase todos os seus súditos dizimados por uma peste. Ficou difícil para o poder soberano, na forma como era exercido até os séculos XVII e XVIII, ter conhecimento abrangente tanto das massas quanto dos indivíduos. Para que

Estados não se desmantelassem e governantes não fossem destituídos em meio ao caos e revolução, foi preciso estruturar novas relações de poder, que pudessem manter a ordem ao mesmo tempo em que suprissem as carências mais imediatas da população, aquelas necessárias à preservação da vida. Dois tipos de poder complementaram e até superaram, então, o poder soberano. Ao poder disciplinar, desenvolvido a partir do século XVII, coube a vigilância, o controle, a manutenção da ordem e o saber no nível individual. Para as massas, já no fim do século XVIII, surgiu um novo tipo de poder: o biopoder. É este que abrange os fenômenos globais, envolvendo populações inteiras, guiando-se por estatísticas como índice de natalidade, expectativa de vida e índice de mortalidade. Ele cria mecanismos previdenciários para assegurar o mais possível a vida das pessoas. Passa-se, aí, de uma relação de poder soberano – centralizado, oneroso e com resultados pífios em grandes aglomerados populacionais, por se basear no direito de tirar a vida como punição/exemplo –, para uma relação de biopoder – difuso, barato, eficiente e prevenido, que busca garantir a vida das pessoas: “a soberania fazia morrer e deixava viver. E eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer” (FOUCAULT, 2002b, p. 294). A biopolítica e a disciplina são tecnologias do poder que vão agir em conjunto para cumprir o novo objetivo dos soberanos, que é o de normalizar a população, porque

a norma é precisamente aquela pela qual e através da qual a sociedade, quando se torna disciplinar, comunica-se consigo mesma. A norma articula as instituições disciplinares de produção, de saber, de riqueza, (...) e homogeneiza o espaço social quando não o unifica² (EWALD, 1992, p. 206).

O biopoder, mesmo visando a preservação da vida, é regulador e, segundo Foucault, essencial para a conservação do capitalismo ao criar instituições baseadas em processos de segregação, hierarquização e dominação. O biopoder tem em seu domínio os aspectos da vida, trazendo, com isso, a irresistível possibilidade de controlá-los e modificá-los. “A aplicação da punição é novamente sobre o corpo, mas agora seu objetivo não é mais esmagá-lo, desmembrá-lo e submetê-lo. Ao invés disso, o corpo deve ser treinado, exercitado e supervisionado”³ (DREYFUS e RABINOW, p. 152). Cabe aqui a crítica feita pelo próprio Foucault, quando demonstra que o biopoder é uma poderosa arma capitalista:

Este 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 (FOUCAULT, 2005b, p. 132).

Um dos primeiros efeitos práticos e visíveis da união do biopoder e da disciplina pela manutenção da ordem é a arquitetura panóptica⁴. O panóptico é uma estrutura que se propõe a solucionar vários tipos de desajustes e problemas sociais. É uma proposta que se aplica até mesmo a casos aparentemente opostos, como disse Jeremy Bentham (2000, p. 17). Por exemplo: punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o desocupado, manter o desassistido, curar o doente, instruir e treinar para o trabalho ou a educação. E inclusive como internato para meninas, o que seria bastante eficaz na preservação da “pureza” (BENTHAM, 2000, p. 67).

No texto de Bentham, há uma parte dedicada a tratar da aplicação do modelo panóptico nas escolas. As principais vantagens observadas são a prevenção da ‘cola’ e a garantia de que os alunos cumprirão suas tarefas bem comportados. As grades e trancas são dispensadas.

O panóptico deu forma física à disciplina e a levou à realização de seus propósitos: fez funcionar as relações de poder de forma discreta e o menos dispendiosa possível; fez com que os efeitos desse poder social fossem “levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível”; fez crescer “a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema” (FOUCAULT, 2002c, p. 181-2).

Na perspectiva de Foucault, o modelo panóptico “é a utopia de uma sociedade e de um tipo de poder que é, no fundo, a sociedade que atualmente conhecemos” (FOUCAULT, 2003a, p. 87) e tem mais algumas outras funções e vantagens, não só na sua aplicação nas escolas, mas em todos os estabelecimentos indicados por Bentham. Por permitir a intensa e íntima observação dos internos, é de grande valor para o desenvolvimento das ciências humanas. “O modelo automatiza e desindividualiza o poder”, além disso, ainda permite o aumento do saber em relação às formas de poder, pela observação. É uma grande e inesgotável fonte para as ciências humanas, uma vez que “é um zoológico real; o animal é substituído pelo homem” (FOUCAULT, 2002c, p. 167) e não há outro lugar em que tanta exposição é possível de forma tão passiva e íntima. Assim, no século XVIII, através do panóptico e da vigilância constante, foi inserido na alçada do poder e do saber, o que Foucault chama de ‘corpo-espécie’, ou seja, o ser humano sendo observado como objeto da ciência em todos os fenômenos relacionados à sua vida.

O surgimento das Ciências Humanas

O nascimento de cada uma das ciências humanas foi fruto dos desafios e obstáculos que a história e o desenvolvimento impuseram aos homens. O homem moderno em toda a sua existência, desde seu primeiro momento de vida, em sociedade ou mesmo se isolado, é um inevitável “objeto de ciência”. Para Foucault (2002a, p. 477), isto não é passível de dúvida, “é um acontecimento na ordem do saber”.

A análise de nossas relações, leis, trabalhos e discursos é a função das ciências humanas. Entre elas os limites se perdem e os temas se misturam, aparecem matérias menores e subdivisões. Num contexto de transição histórica, em que estão se transformando a teoria e a prática do poder e do saber, nasce a pedagogia. Ela aparece como mais uma engrenagem do mecanismo disciplinar que ajuda no funcionamento da biopolítica.

Quando os alunos passam a ser confinados em escolas panópticas, através da intensa vigilância e dos constantes registros sobre suas notas e conduta, eles se tornam o chamado ‘corpo-espécie’. A “vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder (...), enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigiam, a respeito deles, um saber” (FOUCAULT, 2003a, p. 88). Assim, cada uma das ciências humanas foi viabilizada. A pedagogia surgiu na escola, porque esta é que possibilitou a observação dos alunos e, conseqüentemente, avaliações, anotações e classificações deles. E onde foi criada ela quer ser aplicada, desenvolvida, aperfeiçoada e concretizada.

Num Estado biopolítico, busca-se a normalização da população em todos os níveis. Do nascimento à velhice. No hospital, na escola, no quartel, na prisão, na fábrica, no asilo, todas as instituições modernas são mecanismos disciplinares criados para enquadrar (e não para excluir) a pessoa num padrão disciplinar considerado adequado para a manutenção da ordem vigente, ou seja, normalizar o supostamente anormal. De acordo com Salma Muchail, o objetivo é “disciplinar a existência inteira do indivíduo pela disciplinarização do corpo” (MUCHAIL, 2004, p. 67). Qualquer possível desvio tem um lugar onde pode e deve ser tratado. Depois de corrigido o problema, o indivíduo volta à liberdade. Todas essas instituições disciplinares giram em torno do poder jurídico e funcionam como suas auxiliares. Dentro de todas elas há regras próprias, às quais os internos estão sujeitos e, de acordo com elas, são o tempo todo classificados, avaliados, acusados, julgados e recompensados ou punidos.

Todas as pessoas são observadas nas diversas instituições pelas quais passa naturalmente durante a vida. Se o indivíduo nunca for interno em uma prisão, quartel ou

hospital psiquiátrico, ao menos na escola, no hospital e no trabalho ele vai ser objeto de vigilância e avaliação. É constante o sentimento – e não a vigilância – de que estamos sendo observados e isso nos leva, sem que percebamos, a “interiorizar” a vigilância. Dessa forma, nos tornamos “dóceis”. Cada um passa a “exercer esta vigilância sobre e contra si mesmo” (FOUCAULT, 2003b, p. 218) e também sobre e contra as outras pessoas. Márcio Alves Fonseca define bem tal situação: “o indivíduo vigiado é que se transforma no princípio de sua própria sujeição. Assim, o louco se força à calma, o operário ao trabalho, o aluno à aplicação, o criminoso à retidão de comportamento” (FONSECA, 2003, p. 57). Não só o indivíduo passa a se vigiar, mas também, de acordo com John Rajchman (1987, p. 72), procura por si só instituições disciplinadoras para se enquadrar e até se internar, diante de qualquer situação ou comportamento que lhe pareça um desvio.

O papel social da escola e da pedagogia

Em um estado sustentado pelo bom funcionamento de seus mecanismos disciplinares, a escola exerce um papel acessório – que é o de dar o mínimo suficiente de condições e conhecimentos necessários ao indivíduo para que ele tenha um convívio social considerado normal e um trabalho que o sustente.

O poder soberano operava através da repressão; o biopoder, através do adestramento. É provável que a escola seja o melhor exemplo dessa realidade, já que

... o processo educacional articulou-se em pedagogia como forma de construir uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem. Mas esse mesmo processo estava estreitamente ligado ao mecanismo do exercício de um poder: a tecnologia política da disciplina, que consistia em buscar o domínio do corpo social através de seus elementos mais básicos, os indivíduos (GALLO, 2004, p. 91).

A escola se tornou a instituição adestradora e uniformizadora por excelência. Todos os matriculados (e é preocupação dos governos que todas as crianças numa certa faixa etária, chamada de ‘idade escolar’, estejam devidamente matriculadas e freqüentando as aulas) não importando o sexo, a personalidade, as preferências e as dificuldades de cada um, têm que fazer as mesmas aulas, os mesmos esportes, as mesmas tarefas. Os pais exigem que a escola dê educação igual a todos que a freqüentam e esperam que seus filhos saiam de lá com os mesmos conhecimentos e capacidades de todos os outros. Assim o faz a escola, sem se ocupar

com a revelação de talentos e qualidades individuais, ela individualiza apenas nos aspectos disciplinares e de normalização.

A importância da escola e da educação na vida do cidadão não está em questão aqui, o que deve ser questionado é a pedagogia e a forma como ela é aplicada hoje. As ciências humanas e, entre elas, a pedagogia, determinaram “os limites e as necessidades de uma prática no lugar em que tínhamos o hábito de ver desenrolarem-se, em pura transparência, os jogos do gênio e da liberdade” (FOUCAULT, 2005a, p. 235). A consequência de todos esses limites e necessidades é uma ciência sufocada por ideologias⁵ que confundem e até sobrepõem o saber. Ainda que a pedagogia seja reformada e reavaliada, que se busque o rigor e a verdade, não quer dizer que o conteúdo ideológico será banido com sucesso de sua prática e nem mesmo de seu discurso. O Estado define o que deve ser ensinado em cada série escolar, faz exigências a respeito de idade e pode até tomar decisões muito acima do poder que tem a pedagogia, a escola e o professor somados, como, por exemplo, abolir a reprovação. O saber pedagógico, já restringido pela universalidade e incondicionalidade das leis estatais, impõe mais regras e controle e se assume como o segundo maior soberano na instituição escolar. O professor aparece como um instrumento do mecanismo, mas que dispõe ainda de grande poder, afinal ele é o detentor do conhecimento, logo, está acima do aluno e pode julgá-lo, aprová-lo ou reprová-lo, castigá-lo ou recompensá-lo; o aluno é o corpo-espécie, o objeto da pedagogia testado através dos exames, pelos quais se mede o nível de sucesso da normalização e do método pedagógico propostos pela instituição escolar e pelo Estado. Ocorre, nos tempos atuais, uma constante “quantificação da aprendizagem” (GALLO, 2004, p. 94), visível nos novos exames⁶ inventados pelo governo para reavaliar os alunos depois de já avaliados e aprovados ou não por seus professores e feitos à revelia destes. A escola, envolvida por tantas normas e relações de poder, deixou de “ser um lugar onde se pensa para ser o lugar onde se reproduz o conhecimento instituído” (MUCHAIL, 2004, p. 57). O “conhecimento instituído” é assim chamado, penso, porque é o conhecimento autorizado pelo Estado e é autorizado justamente por representar (ou, ao menos não contrariar) as ideologias que mantêm nosso sistema de poder.

Além dos exames, muitas outras técnicas disciplinares e avaliações são impostas aos estudantes atingindo-os física e psicologicamente. Por exemplo, “a disposição estratégica da classe em filas” (GALLO, 2004, p. 92) que limita o espaço do aluno e facilita a vigilância; os lugares marcados, que evitam conversas ao separar os alunos que têm mais amizade entre si e inibem as desordens dos mais bagunceiros, pois estes sempre são colocados nas carteiras da frente, bem ao alcance do professor.

Muitas escolas hoje adotam modelos pedagógicos considerados mais liberais, normalmente inspirados nas teorias de Jean Piaget. Afirmam que há *diálogo* entre alunos, professores e coordenadores como se todos fossem partes com *igual poder de decisão*; que o aprendizado vem de forma *natural*, de acordo com a capacidade de cada um e que *ninguém é detentor do conhecimento*, o professor está lá apenas para *facilitar e guiar* o estudante em sua *caminhada*⁷. O discurso é bonito e animador diante da vigilância e normalização que os alunos sofrem nas escolas convencionais, porém não reflete a realidade e “freqüentemente obscurece o fato de que o verdadeiro campo de tomada de decisões é contido (através de diretrizes burocráticas, estruturas econômicas e administrativas) dentro de limites estreitos”⁸ (BOENICKE *apud* PONGRATZ, 2006), enfim, a liberdade que é dada a mais do que em outras escolas é aquela que já foi prevista e regulada nas leis e determinações do governo, portanto não prejudicial à normalização.

Por trás de uma escola há uma estrutura disciplinar, um mecanismo de controle, que tem posições tão bem definidas nas relações de poder que a envolvem, que tem tanta credibilidade e possibilita uma influência de proporções assustadoras, porque acompanha todo o desenvolvimento da criança, desde a formação de sua personalidade, até a escolha de sua profissão e sua vida adulta, que a torna a instituição perfeita para os propósitos biopolíticos de normalização, disciplinarização e controle da população, logo (e por que não?) de manutenção do sistema capitalista. Com a grande influência que exerce, o papel da escola é essencial para o biopoder; parece não haver como impedir que se torne um antro de ideologias mantenedoras da ordem, alimentadas pelo Estado e, conseqüentemente, alienantes.

Considerações finais

Os reis e soberanos medievais exerciam seu direito sobre a vida dos súditos através do poder de matar. O crescimento populacional e as revoluções sociais trouxeram transformações tanto na vida dos súditos, quanto na própria estrutura dos estados. As fraquezas e falhas do poder soberano eram expostas pelas situações novas e imprevistas, como, por exemplo, as pestes cada vez mais devastadoras, que matavam aos milhares nas cidades abarrotadas de pessoas, sem saneamento e sem hospitais. Surgiu, assim, a necessidade de se desenvolver mecanismos de poder disciplinares voltados para o indivíduo. Solução: hospitais, prisões, escolas, a arquitetura panóptica etc. E, para normalização e controle da população em sua

totalidade, através de instituições nacionais e internacionais, burocracia, processos econômicos e hierarquização, o biopoder.

Disse com muito acerto François Ewald (1992, p. 210) que “quando a sociedade se torna normativa, as instituições – exército, escola, fábrica, prisão – se tornam redundantes”⁹. Este é um efeito da normalização exagerada sob a qual vivemos. Para Foucault, “o Estado e o que não é estatal vêm confundir-se, entrecruzar-se no interior dessas instituições” que formam “uma rede institucional de seqüestro (...) no interior da qual nossa existência se encontra aprisionada” (FOUCAULT, 2003a, p. 115). Apesar do quadro negativo que vem sendo apontado, a escola, entre essas instituições, é a única com potencial para transformar toda uma sociedade. É por ela que deve começar a resistência contra o controle biopolítico que nos impõe a normalização.

A escola nos abre muitas portas que hoje não poderiam ser abertas de outro modo. Se temos a possibilidade de entender o que se passa nas instituições de nosso país, de entender as relações de poder a que estamos submetidos e, assim, de oferecer resistência, propor mudanças e reformas ou de aceitar tudo como está, é porque a escola nos deu aquele conhecimento generalizado e superficial, porém suficiente para o ingresso (somente de alguns) na faculdade, para conseguir uma fonte de renda que dê para sobreviver e ainda (também somente para alguns) comprar uns livros e continuar estudando. E se nem todos podem ou conseguem aproveitar o pouco que a escola oferece, os que puderam e conseguiram terão sempre a oportunidade de fazer algo que reflita em benefício para toda a sociedade. Rajchman fala que a proposta de Foucault para combater a “política de verdade” a que estamos submetidos é “substituir uma filosofia idealista de emancipação final por uma filosofia nominalista de interminável revolta” (RAJCHMAN, 1987, p. 81). Deve ser esse o projeto da educação, a “interminável revolta” nas escolas, na pedagogia, feita por cada aluno e cada professor. Não se trata de quebrar cadeiras e destruir salas de aula, mas sim de transformar a transmissão do conhecimento em todos os seus aspectos. “Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (FOUCAULT, 2003a, p. 121). A escola deve ser o lugar onde se pensa, e o passo inicial seria usar o controle, as normas, a uniformização como acessórios, e não como meta da educação. A pedagogia precisa tomar novos rumos. Mesmo que não vença o poder disciplinador e normalizador imposto pelo Estado, há que se dar início à luta por uma educação mais livre, pois “no horizonte de toda ciência humana, há o projeto de reconduzir a consciência do homem às suas condições reais, de restituí-la aos conteúdos e às formas que a fizeram nascer e que nela se esquivam” (FOUCAULT, 2002a, p. 504). A transformação, mesmo que comece agora, é um processo

lento, para se buscar resultados em longo prazo e, provavelmente, “interminável”, como Foucault o imaginou. Contudo, este texto não propõe uma nova teoria da educação ou um novo método pedagógico. Se o leitor for incitado à discussão, já se conseguiu muito. O assunto é de grande urgência.

Notas

A obra de Michel Foucault é comumente classificada em três fases, a arqueológica, a genealógica e a de estudos sobre o sujeito e sua formação. A primeira se refere a textos escritos predominantemente nos anos 1960 e tem como tema central o saber; a segunda se refere a textos escritos, em sua maioria, nos anos 1970 e é voltada à discussão do poder; a terceira engloba seus últimos textos, que tratam principalmente de sexualidade.

² Tradução livre da autora. No original: “*la norme, c’est précisément ce par quoi et ce à travers quoi la société, lorsqu’elle devient disciplinaire, communique avec elle-même. La norme articule les institutions disciplinaires de production, de savoir, de richesse, (...) homogénéise l’espace social si elle ne l’unifie pas*”.

³ Tradução livre da autora. No original: “*The application of punishment was once again inscribed on the body, but its aim was no longer to crush, dismember, and overpower it. Rather, the body was to be trained, exercised, and supervised*”.

⁴ O panóptico é formado por um edifício em círculo que envolve em seu centro uma torre de inspeção. Na circunferência ficam alojados os prisioneiros ou quaisquer outras pessoas (alunos, operários, doentes) que serão vigiadas. Em cada cela do prédio em círculo duas grandes janelas, uma para o centro e outra para o lado de fora, possibilitam a entrada da luz e, assim também, a vigilância pelos inspetores instalados no prédio central. Bentham, criador dessa estrutura, dá muito mais detalhes da obra que se referem à higiene, a ventilação, a comunicação, entre outras coisas. A chave da eficiência da estrutura está em “ver sem ser visto”.

⁵ As ideologias a que me refiro são o modo de pensar do Estado, isto é, as ações políticas, sociais e econômicas que mantêm a estabilidade do sistema vigente ao mascarar a realidade pela alienação que provocam.

⁶ Por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), antigo Provão.

⁷ As informações deste parágrafo e o vocabulário em destaque usado são provenientes de contatos da autora com diretores e professores de duas escolas que se intitulam “construtivistas”, em Goiânia.

⁸ Tradução livre da autora. No original: “*... frequently obscures the fact that the real decision-making field is contained (through bureaucratic guidelines, administrative and economic structures) within narrow boundaries*”.

⁹ Tradução livre da autora. No original: “*Lorsque la société devient normative, les institutions – armée, école, atelier, prison – deviennent redondantes les unes des autres*”.

Referências Bibliográficas

BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. 2 ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

EWALD, François. Michel Foucault e la norme. In: GIARD, Luce (Org.). *Michel Foucault – lire l'oeuvre*. Grenoble: Editions Jérôme Millon, 1992, p. 201-221.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 8 ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. *Vigiar e punir*. 26 ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 2002c.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3 ed. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Morais. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003a.

_____. O olho do poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). *Microfísica do poder*. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003b, p. 209-227.

_____. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

_____. *História da sexualidade – a vontade de saber*. v.1. 16 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2005b.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. In: *EDUCAÇÃO E REALIDADE*. Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan./jun. 2004, p. 79-97.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PONGRATZ, Ludwig A. Voluntary self-control: educational reform as a governmental strategy. In: *Educational philosophy and theory*, v. 4, n. 38, 2006, p. 471-482. <http://www.blackwell-synergy.com/loi/EPAT?cookieSet=1>

RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da Filosofia*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.