

FOUCAULT E EDUCAÇÃO: SENTIDO DE VIDA, MICROPODER E INTERAÇÃO DISCURSIVA EM SALA DE AULA

Davi Kiermes Tavares¹
Wellington Duarte Pinheiro²
Dana Milena Chávarro Bermeo³

Resumo

Este texto se erige sobre as interações que acontecem entre professores e alunos na escola, mais particularmente na sala de aula. Ele é uma reflexão teórica sobre a onipresença do poder nas relações sociais de quaisquer naturezas, inclusive na escola, explorando as contribuições de Michel Foucault (1979, 1987, 1988, 1999), cuja trajetória teórico-metodológica é retraçada, para mais adiante discutir “o perigo do poder no discurso de sala de aula” (Gore, 1994; Penin, 1994).

Palavras-chave: Educação, Foucault, Poder, Sala de aula.

Fecha de recepción: Agosto 30 de 2012
Fecha de aprobación: Septiembre 17 de 2012

FOUCAULT AND EDUCATION: MEANING OF LIFE, MICROPOWER AND DISCURSIVE INTERACTION IN THE CLASSROOM

Abstract

The aim of this paper is to examine the interactions that take place between teachers and students at school and particularly in the classroom. It is a theoretical reflection about the omnipresence of power in the social relations of any nature, including the ones that occur at school, thus exploring the contributions by Michel Foucault (1979, 1987, 1988, 1999), whose theoretical-methodological path is delayed in order to later discuss “the danger of power in classroom discourse” (Gore, 1994; Penin, 1994).

Key words: Education, Foucault, Power, Classroom

-
- ¹ Mestre em Sociologia. Sociólogo. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – Bahia (Br). Correo electrónico: dakitaa@yahoo.com.br.
² Doutorando em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Pernambuco (Br). Mestre em educação. Sociólogo. Correo electrónico: pinheiraosociais@yahoo.com.br.
³ Mestra dos Estudos Sociais. Socióloga. Professora da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia. Correo electrónico: danachabe@yahoo.com.

FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN: SENTIDO DE VIDA, MICROPoder E INTERACCIÓN DISCURSIVA EN EL AULA DE CLASE

Resumen

Este texto se erige sobre las interacciones entre profesores y alumnos en la escuela, más específicamente en el salón de clase. Es esta una reflexión teórica sobre la omnipresencia del poder en las relaciones sociales de cualquier índole, incluso las precedidas en la escuela, explorando así las contribuciones de Michel Foucault (1979, 1987, 1988, 1999), cuya trayectoria teórico-metodológica es dilatada para más adelante discutir “el peligro del poder en el discurso del salón de clase” (Gore, 1994; Penin, 1994).

Palabras claves: Educación, Foucault, Poder, Salón de clase.

Introdução

Retomando reflexão feita em escrito anterior⁴, este artigo, desta feita, pretende indagar se existem outras formas de refletir sobre o poder e como essas formas de poder se configuram nas escolas no momento de interação dos professores com os alunos na sala de aula. E, como essa proposição exige um esclarecimento no que concerne à noção de poder a que estamos nos referindo, excluimos da nossa inquietação a possibilidade da existência de um poder exclusivo do Estado, a partir do qual as instituições escolares pautam as suas “formas de governo” para educar os sujeitos em contextos específicos. Assim sendo, ao discorrermos sobre as formas de poder, estamos aceitando o argumento foucauldiano de que o poder atravessa todas as sociedades, ou seja, não podemos pensar em sociedades sem relações de poder.

⁴ FOUCAULT EM VISITA A WINSTON PARVA: APORIAS À REFLEXÃO ELIASIANA SOBRE O PODER, apresentado no XIII Simpósio Internacional Processos Civilizatórios (SIPC), 9 - 12 novembro de 2010, Bogotá/Colômbia, feito em coautoria com Francisco Xavier dos Santos.

Os poderes nas sociedades e grupos

É comum hoje encontrarmos na literatura algumas análises que desarticulam o Estado de sua posição de centro do poder para focalizar grupos ou classes, indivíduos e subconjuntos sociais diversos, em que várias dimensões ou poderes se desenvolvem em cadeias, engendrando a sociedade, a produção, o discurso e os saberes, e formando poderes localizados nos corpos, nas relações de produção e nos micro-organismos sociais.

Essa possibilidade de captar o poder, em suas múltiplas facetas, também foi apreendida por autores como Pierre Bourdieu quando este autor discutiu a fragmentação dos poderes, trazendo a noção de “campo social”, cuja compreensão difere radicalmente da concepção de poder que se enreda nos mecanismos estatais.

Em *Teorias do Poder (Theories du Pouvoir)*, a filósofa francesa Jaqueline Russ argumenta que a compreensão de poder, nos trabalhos de Bourdieu, consegue avançar em relação às discussões desencadeadas no seio do marxismo, por ter colocado a noção de “classe” na intersecção entre o

capital econômico e o capital cultural. Entretanto, a autora observa que tal procedimento metodológico restringe a possibilidade de abarcar as profundas transformações por meio das quais a estrutura do poder vem passando nas sociedades contemporâneas, já que, nesses últimos anos, as lutas dos segmentos sociais se diversificaram, prolongando-se em direção a múltiplos grupos de pressão e interesses, mostrando que poderes minúsculos não constituem um fenômeno recente.

São inúmeras as passarelas entre a regulação totalizante do Estado como centro do poder e a dominação dos grupos tecnocráticos, elites e categorias de dirigentes considerados também por Russ como micropoderes. O Estado se ocupa dos interesses desses grupos, toma as decisões e muda a administração da sociedade. Dessa forma, o poder não é unitário, mas coexiste como formas de regulação estatal e exercícios fragmentários da dominação desses grupos sociais (Russ, 1994). O ponto de vista desta autora encontra respaldo nas contribuições de Roland Barthes, quando este semiótico diz que

o poder é um parasita social que está enraizado na história política e história dos homens, [...] não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos libertadores que tentam contestá-lo (Barthes, 1989, p. 11).

O argumento barthesiano esclarece que o poder não está exclusivamente atrelado ao Estado, aos grupos de pressão ou de influência, mas se alastra por toda a sociedade, com vinculação no ensino, nas relações microscópicas e nas expressões e práticas da linguagem. O poder, para Barthes,

“(...) se insinua nos lugares onde não o ouvíamos de início, nas instituições, nos ensinamentos (...) por toda a parte, de todos os lados, chefes, aparelhos maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão” (Barthes, 1989, p. 11).

Na linha foucauldiana, é possível considerar que o poder estende suas ramificações pelas práticas discursivas cotidianas localizadas em campos, nos discursos específicos e épocas determinadas, abarcando todo o corpo social. Na educação, o poder, em suas infinitas formas, atinge chefes de famílias, tecnocratas, reitores, diretores, coordenadores, orientadores, funcionários, professores e alunos. Assim, é dessa concepção de poder que trataremos a seguir. Entretanto, ao abordarmos os micropoderes, segundo a visibilidade foucauldiana, procuraremos, inicialmente, tecer uma rápida consideração sobre Foucault como filósofo (social), intelectual, pesquisador e autor; porquanto seria inadequado fazer qualquer referência a ele, sem situá-lo no contexto em que escreveu a sua obra.

Foucault: o autor, o contexto e a obra

É importante dizer que, embora Foucault tenha recusado participar de uma escola estruturalista, seu nome aparece na bibliografia especializada como um dos principais nomes do estruturalismo, figurando ao lado de Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Roland Barthes, Jacques Derrida e Louis Althusser. Energicamente, o próprio Foucault nega sua filiação a qualquer escola de pensamento:

Não sou estruturalista, nunca disse que era estruturalista, eu inclusive insisti no fato de que não sou estruturalista, e lembrei isso diversas vezes seguida. Nada, absolutamente nada no que publiquei, nada, nem em meus métodos nem em nenhum dos meus conceitos lembra,

ainda que de longe, o estruturalismo (Foucault, 1999, p. 258).

Em termos de sua formação, na Escola Normal onde realizou uma parte de seus estudos, ele construiu laços de amizade e solidariedade com Maurice Pinguet, Robert Mauzi, Pierre Boudieu, Jaen-Claude Passeron, Jean Pierre Sartre, Paul Veyne e outros. Foi discípulo de Jean Hyppolite (a quem substituiu no *Collège de France*) e Maurice Merleau-Ponty. Sua trajetória intelectual foi permeada de conferências, palestras e debates e, na vida pessoal, enfrentou vários momentos de rejeição, solidão, angústia, depressão, tentativas de suicídio, mas também de alegrias, sucesso e vitória.

No *Collège de France* proferiu a sua aula inaugural num contexto em que se obedece a regras específicas, cumpre o ensino em forma de seminários, não se emite diplomas e os professores não têm alunos e sim ouvintes. Seu carisma como professor revelava-se pela superlotação

(...) da assistência numerosa, composta de estudantes universitários, de professores, de pesquisadores, de curiosos, muitos dos quais estrangeiros. (...) Queixou-se muitas vezes da distância que podia haver entre ele e seu público e do pouco intercâmbio possibilitado pela forma do curso (Ewaldo; Fontana, 1999, p. X).

Na condição de pesquisador, Foucault procura logo de início fazer uma distinção entre “pesquisar e testar”, pois entende que pesquisar envolve

Uma investigação sistemática ou coleta de informação com o objetivo de descobrir verdades objetivas, verificáveis, replicáveis. Enquanto, claramente, a

pesquisa continua a ser a abordagem dominante em relação à verdade na sociedade moderna (Pignatelli, 1994, p. 138).

Em seus escritos, Foucault está inclinado a testar, aplicando

Toda uma tecnologia da verdade que a prática científica, passo a passo, desacreditou, encobriu e eliminou (...). A verdade aqui não pertence à ordem daquilo que é, mas antes daquilo que ocorre: é um evento [...] produzido através da luta. É o resultado de uma provação [...], de um desafio seja ele assumido ou imposto que testa uma pessoa e, portanto, determina sua verdade (Pignatelli, 1994, p. 138).

Assim Foucault conduziu inúmeras investigações atravessando o debate contemporâneo em vários campos do conhecimento, e ganhando uma atenção especial no campo da produção científica internacional, na qual ainda se destaca não somente por reverberar a ousadia com que discutiu temas como discurso, poder, saber e sujeito, mas também por ter inspirado o nascimento de novas pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas e ter acirrado uma polêmica que reforça a ideia de desestabilização de verdade na ciência, como a que instigou filósofos como Jürgen Habermas a expor um conjunto de aporias acreditando que poderiam invalidar os argumentos de Foucault⁵.

Ao iniciar suas escavações arqueológicas, Foucault (1987) explora os fundamentos do saber, fazendo uma espécie de psicanálise da atividade científica, passando pela história dos saberes, para mostrar que a verdade de uma ciência deve

⁵ Nos referimos a Habermas, Jürgen (2000). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes.

relacionar-se a um determinado momento da história (Évrard, 1995). As Análises foucauldiana são "(...) o resultado de investigações delimitadas, circunscritas, com objetos bem marcados (...); análises particularizadas, que não podem e não devem ser aplicadas indistintamente sobre novos objetos, fazendo-lhes assumir uma postura metodológica que lhes daria universalidade" (Machado, 1979, p. 1).

Os pressupostos filosóficos que embasam os trabalhos de Foucault são apreciados por Deleuze (1988) como uma pragmática múltipla, inscritas num campo de referências e influências diversas, inspiradas, principalmente, no pensamento de Marx (relações sociais/relações de produção), Nietzsche (valores morais e vontade de potência) e Freud (inconsciente) que contestaram a noção idealista de sujeito. Suas análises, na opinião de Roberto Machado, "não têm apenas como objetivo dissecar, esquadriñar teoricamente as relações de poder, mas servir como instrumento de luta, articulado com outros instrumentos, contra essas mesmas relações de poder" (Machado, 1979).

O, trabalho de Foucault, segundo Veiga-Neto (1995),

Não é uma epistemologia, nem estabelece uma teoria ou um sistema (...); é um programa de pesquisa, de um projeto de vida intelectual [e] exatamente por ter centrado suas investigações em torno dos processos de subjetivação e ter usado o fio do poder para costurar esses processos, a perspectiva foucauldiana tem uma importância ímpar para a análise das relações entre sociedade, cultura, educação e subjetividade (p. 16).

Vemos que, em seus relatórios de pesquisas, ele fazia questão de comunicar que o poder não é

apenas uma questão teórica, mas algo da nossa experiência. Interessam-lhe as condições da experiência real, e não as de toda a experiência possível, e isso o instiga a fazer investigações históricas concretas, tomando como objetos de estudo a prisão, a sexualidade, o corpo, as instituições, a loucura, a religião, a polícia, a linguística e a prática científica. Suas primeiras pesquisas tomam como centro de interesse o campo da medicina e o exercício do poder nas práticas médicas.

Analítica do poder: um método de pesquisa

Em ensaio, Deleuze (1988) esclarece que uma das preocupações de Foucault, no tocante à concepção do poder, é que "ele trabalha com um método totalmente diferente do método de teses [e] se contenta em sugerir o abandono de um certo número de postulados e posições tradicionais". Esse procedimento é discutido por Rabinow e Dreyfus (1995):

Abordar o tema do poder através de uma análise do como é, então, operar diversos deslocamentos críticos com relação à suposição de um poder fundamental. É tomar por objeto de análise relações de poder e não um poder; relações de poder que são distintas das capacidades objetivas assim como das relações de comunicação; relações de poder, enfim, que podemos perceber na diversidade de seu encadeamento com estas capacidades e estas relações (p. 242)

O contexto da pesquisa é importante para Foucault quando este procura situar a Idade Clássica como um grande período histórico de exercício de poder nos hospitais que, longe de ser o lugar de cura dos doentes, transformam-se em um lugar

da ordem monárquica e burguesa, que reduz os doentes, os homossexuais, os parasitas e os pobres ao silêncio. Foucault (1979) observa que o internamento no século XVII é uma proposta da burguesia para a crise que afetava o mundo ocidental. Ele começava a ver que essa prática discursiva transformara-se em um instrumento eficiente para reprimir a agitação social de uma minoria que organizava seu espaço de contestação diante de uma razão dominante e repressiva, que se encastelava na sociedade burguesa, excluindo o outro de si mesmo, e deixando de ser uma técnica, para ser uma ação terapêutica que designava a instituição de ordem normativa. O poder estava ligado a um dispositivo mais ou menos moral e não jurídico.

A construção metodológica que concebia o poder como uma propriedade de uma classe que o teria conquistado vai mostrar à Foucault que tal poder é menos uma propriedade que uma estratégia e seus efeitos não podem ser atribuídos a uma apropriação, mas dispositivos, manobras, táticas, técnicas e funcionamentos. Essa compreensão alternativa de poder parte da premissa de que

(...) temos em suma que admitir que o poder se exerce mais que se possui, que não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas, às vezes, reconduzido pela posição dos que são dominados (Foucault, 1987, p. 29).

Com efeito, as análises foucauldiana vão conduzir à reflexão sobre os micropoderes para além dos resquícios estatais, possibilitando visualizá-los nas práticas discursivas cotidianas, localizadas em campos específicos e épocas determinadas, sendo possível identificá-los em todo corpo social. Desse modo, a partir do livro *Vigiar e Punir* (1987), Foucault se ocupa dos micropoderes na

sociedade, e começa a encaminhar seus estudos no sentido dos fragmentos dispersos na vida cotidiana. No percurso dessa pesquisa, ele observa que o poder se definia como um jogo de estratégias e ações dispersas, formando redes de poderes que funcionam no saber, nos gestos do corpo e nas instituições escolares. A ideia de poder como repressão, que imperava nas esferas monárquicas e burguesas, vai sendo substituída pelas táticas em práticas específicas, aparecendo como interações múltiplas e relacionais que se perpetuam no espaço-temporal, através de diferentes mecanismos e técnicas.

Após a exploração dos espaços de enfermaria e suas práticas asilares e clínicas, que proliferaram por um longo período da Idade Clássica, Foucault inaugura uma reflexão sobre a prisão e suas práticas carcerárias, fazendo uma genealogia do *complexe scientifique-judiciaire* para captar o poder como um ritual político, em que o suplício manifesta a invencibilidade do poder soberano. No final do século XVIII, um sistema de detenção sistemática se fortalece por toda a Europa. Em decorrência disso, cresce o número de penitenciárias e fortalezas que tiveram como função exercer as técnicas disciplinares de adestramento, transferidas, posteriormente, para setores como a escola, a prisão e o hospital, até o século XIX.

O argumento foucauldiano exclui a relação direta com o Estado para articular a questão do poder com os poderes locais, circunscritos a uma pequena área de atuação. A partir do material de pesquisa que coleta, ele identifica formas de exercício de poder diferentes do Estado que nele se articulam de maneiras variadas e indispensáveis, inclusive para sua manutenção e própria eficácia, de sorte que o aparato estatal não detém exclusivamente o poder. A noção de poder, a qual Foucault se refere, não existe em

um tipo de instituição ou unicamente no aparelho estatal, mas atravessa todos os tipos de aparelhos e instituições, prolongando-se por toda a parte e fazendo surgir novas formas de poder (Machado, 1979).

Essa descontinuidade do poder inverte a imagem marxista da pirâmide, opondo um poder imanente que não se unifica pelo Estado (Évrard, 1995). A nova imagem do poder que Foucault pretende constituir é da ordem de uma constelação, ao redor da qual se articulam numerosas redes silenciosas e secretas nas quais os indivíduos estão envolvidos por meio de forças locais, micropoderes dispersos e técnicas disciplinares que se ligam uns aos outros, e passam a ser estudados em termos de relações de forças múltiplas que estruturam as atividades dos homens na sociedade e sofrem incessantes modificações.

Ao pensar o exercício do poder nas instituições e discursos, Foucault busca o circular, o relacional, a funcionalidade do poder em nível local para disseminar a ideia de que as múltiplas faces do poder estão incorporadas nas reflexões que permitem considerar que o traço distintivo do poder firma-se na ideia de que certos homens podem determinar mais ou menos inteiramente a condução de outros homens, mas isso nunca ocorre de maneira exaustiva ou coerciva. É com a descentralização do poder estatal que Foucault vai recusar a ideia de violência e repressão (ideologia), passando a nova concepção de poder a assumir um caráter produtivo. O poder, para Foucault (1987), é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos “piramidalizado”, mais ou menos coordenado que produz objetos e rituais de verdade: o indivíduo e o saber provêm dessa produção.

A pesquisa que resulta na publicação do livro *Microfísica do Poder* traz algumas implicações

para as análises tradicionais, porque concebem o poder como uma propriedade, quando deveriam desvendá-lo “antes como uma rede de relações sempre tensa e em atividade e, por último, que se tome a batalha perpétua como uma forma de luta, porque as formas tradicionais como o contato, faz uma cessão e a conquista apodera-se de um domínio” (Foucault, 1987).

Foucault percebeu que o direito tinha sido um instrumento do regime monárquico para dissolver os poderes feudais (costumes, instituições, tradições e regulamentos, etc.) e, para tanto, apoiava-se principalmente nas instituições judiciárias e no direito romano com o fim de organizar as formas e mecanismos do seu próprio poder. O discurso jurídico tornou-se um elemento estratégico na reorganização do Estado, e os poderes monárquico e estatal estão representados essencialmente no direito.

Desde o fim da Idade Média até o século XVIII, a monarquia e a burguesia utilizaram a forma de direito como sistema de representação do poder, estabelecendo uma forma de poder discursivo sustentado no vocabulário jurídico. Ao mesmo tempo, a burguesia parasitária se aproveitava do desenvolvimento do poder real e da diminuição da regressão dos sistemas feudais, desejando desenvolver e gerir esse mesmo direito para granjear formas de trocas econômicas e garantir seu próprio desenvolvimento social. A burguesia dominante se desembarçou do poder monárquico, através do discurso jurídico, utilizado contra a própria monarquia.

Em sua análise genealógica, Foucault conclui que a sociedade ocidental sempre se fez representar pelo sistema do direito, da lei, do proibido ou permitido. Essa sociedade sempre se pautou na forma jurídica que resultou de um poder delegado ou derivado das instituições estatais. Tendo compreendido os mecanismos de funcionamento

do poder na sociedade moderna, ele propôs o abandono da noção de representação (poder jurídico), sugerindo que se localizem as formas concretas de exercício do poder nas condições específicas de sua produção. Essa orientação implica deslocar o poder do centro para a periferia, da verticalidade para a horizontalidade, da imobilidade para a circularidade, da violência para a força.

A compreensão alternativa do poder significava para Foucault não mais relacionar o poder de um direito transferido ou alienado por um ato fundador do direito, da ordem, da cessão ou do contrato. Nessa tessitura jurídica, cada indivíduo cedia seu poder individual para constituir um poder político que não se esgotava na funcionalidade econômica das relações de produção e de reprodução de dominação de classes no desenvolvimento das forças produtivas. Contestando as teses do classicismo e do marxismo, ele assinala um ponto comum: a economicidade na teoria do poder (Foucault, 1979). A partir daí, pensa o poder não em termos de manutenção das relações necessárias ao funcionamento da economia capitalista, ou seja, nem como algo cedido por contrato nem pela força, como propunha a tradição da economia clássica.

Na Idade Moderna, o Capitalismo instaura um novo mecanismo de poder que passa a conviver com o sistema do direito. Trata-se da dominação disciplinar que caracteriza esse novo tipo de poder não mais redutível ao modelo jurídico, mas, sim, como tecnologia de poder tão válida para a história do capitalismo como a máquina a vapor foi para a história da economia. Tal poder interessa a Foucault que, sem se afastar do contexto genealógico, examina as formas modernas de governo, percebendo a mudança do poder soberano (monárquico) em suas características abertas e visíveis, assumindo uma forma de poder

disciplinar, exercido por meio de sua invisibilidade e de “tecnologias normalizadoras do eu”.

Tomando a microanálise como estratégia de pesquisa, Foucault aprofunda suas reflexões sobre a construção do poder disciplinar, principalmente no séc. XVII, e identifica nas relações de poder um duplo objetivo: tornar os corpos mais úteis do ponto de vista econômico e fazê-los dóceis, sem condições de luta. Durante a época clássica, o corpo foi descoberto como objeto de poder, para ser manipulado, modelado, treinado e obediente. Nesse poder, que se designa como uma maquinaria, o espaço e o tempo são rigorosamente controlados em seus detalhes (Foucault, 1987).

Para governar as instituições sociais (escolas, hospitais, prisões, hospícios e fábricas), o poder burguês fez um projeto arquitetônico, caracterizado por um tipo de saber, cuja composição tinha o efeito de induzir o indivíduo a um estado consciente e permanente de visibilidade que assegurasse o funcionamento automático do poder. Refletindo sobre essa questão, Deleuze (1988) afirma que o poder vigilante não se manifestava como um local de troca, mas como uma maneira de fazer funcionar relações de poder numa função e uma função através dessas relações.

Ao lado dessa vigilância, exercida nessa sociedade pan-óptica, identifica-se uma espécie de diagrama do mecanismo de poder, em que aparece uma distribuição ordenada dos indivíduos num espaço transparente, que estabelece processos de separação horizontal e vertical, onde esses indivíduos podem ser vistos e policiados. Aqui a norma funcionava como um dos grandes instrumentos na consolidação do poder moderno e seus dispositivos. O exame estava no centro dos procedimentos que constituíam o poder moderno em que o indivíduo era visto como efeito e objeto de poder e saber.

Como entender o poder disciplinar? Essa é outra pergunta de Foucault. Ao contrário do poder soberano, a forma disciplinar se exerce tornando-se invisível, mas ao mesmo tempo impondo aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória, na qual os súditos têm que ser vistos pela iluminação que assegura a garra do poder que se exerce sobre eles que, sendo vistos sem cessar, podem sempre ser observados nessa disciplina que mantém sujeitado o indivíduo (Foucault, 1987).

A quem interessa essa dupla visibilidade? A burguesia começara a desempenhar um papel relevante na utilização do poder disciplinar, exercitando práticas de exclusão ou de repressão, as quais eram dotadas de instrumentos disciplinares e de uma lógica própria que respondiam a determinadas necessidades de consolidação do sistema burguês e seu funcionamento (Foucault, 1979). A classe social burguesa manifesta sua curiosidade pelos procedimentos de exclusão da loucura e de vigilância da sexualidade infantil, já que esses procedimentos produziam lucro econômico e utilidade pública, subsidiados pelo Estado.

A burguesia, longe de se interessar pela “reinserção social” de delinquentes e excluídos do poder, apropria-se de um conjunto de mecanismos que controla, persegue, pune e reforma os marginalizados. Esses eram considerados um “estorvo social” sobre o qual se exercia o poder; controlava ou governava seus “corpos dóceis”. Essa “tecnologia normalizadora” do eu, que produzia a “docilidade dos corpos” e a genuflexão dos comportamentos dos sujeitos, gerava, também, a submissão do indivíduo. Nesse sentido, Foucault (1987) esclarece a eficácia do poder: “Quem está submetido a um campo de visibilidade e sabe disso, retoma por conta as limitações do poder, fá-las funcionar espontaneamente sobre

si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição” (p. 179).

Ao tomarmos as ideias foucauldiana, em forma de pergunta, assim examinamos: será que a sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia? Será que o sujeito está definitivamente “assujeitado” pelas relações de poder? Essa forma de poder disciplinar forneceu o modelo para setores como economia, medicina, exército, fábricas, prisões e escolas, levando Foucault a indagar: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 1987, p. 199). Nessa questão está implícita a ideia de que a escola, igualmente aos demais organismos sociais, torna-se lugar de exercício das práticas disciplinares e, simultaneamente, lugar da distribuição do jogo de poderes. Esse pensamento foucauldiano indica-nos regiões com espaços privilegiados, como a sala de aula, nas quais são solicitadas e implantadas as formas de saberes não estabilizadas pela normalização. Nesse sentido, vale colocar as observações de Pignatelli (1994):

As escolas podem ser locais perigosos, não por causa da presença de formas grosseiras, brutais ou ilícitas de poder; mas porque instrumentalidades disciplinares, aparentemente benevolentes, eficientes e em busca da verdade sobre os professores, suas práticas e seus estudantes ampliam o domínio autorlimitador da normalidade e da marginalização/reabilitação dos desviantes (p. 137).

A problemática do poder sempre esteve colocada em relação às proposições jurídicas (intelectuais de direita) e em relação aos aparelhos de Estado

(intelectuais de esquerda). Com Foucault, ela passa a ser considerada a partir de uma abordagem que leva em conta o poder no funcionamento de suas próprias engrenagens: o poder não se dá; não se troca, nem se retoma; o poder se exerce em ação, pratica-se.

O movimento revolucionário pós-1968 será a conjuntura favorável para concretização das pesquisas sobre os micropoderes que começam a se manifestar nas lutas cotidianas e nas bases revolucionárias. Esse quadro político-social traz novos instrumentos de luta que ajudam Foucault a fecundar as análises sociais, antes restritas ao campo da análise política e econômica, para campos específicos (Machado, 1979). Sem dúvida, essa concretização das relações de poder em suas maquinarias se revela estratégica para a indagação que Foucault faz sobre o poder: “Se o poder se exerce, o que é este exercício, em que consiste, qual é a sua mecânica?” (Foucault, 1979, p. 148)

A resposta à questão, conforme argumenta o seu próprio autor, está presente nas análises atuais, nas quais o poder é tratado, quase sempre, como algo que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos e as classes. Essa ideia de repressão é reducionista e perigosa, porque o poder produz saberes e prazeres (Foucault, 1979). A noção de “controle” não tem apenas o sentido repressivo da ação do poder que interdita os gestos ou movimentos não padronizados na convenção social, mas também manifesta seus efeitos produtivos (construtivos), significando o investimento do poder na perspectiva de que o indivíduo ou a sociedade deve contestar os efeitos repressivos com seus instrumentos críticos. Pensamos que os argumentos que Foucault emprega para discutir essa questão estão na entrevista dada a B. H. Lévy:

De modo geral, eu diria que o interdito, a recusa, a proibição, longe de serem as formas essenciais do poder, são apenas seus limites, as formas frustradas ou extremas. As relações de poder são, antes de tudo, produtivas. Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio de censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego (sic), se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder longe de impedir o saber, o produz. (Foucault, 1979, p. 236)

Não podemos esquecer que essa construção do poder, como instrumento metodológico de luta e crítica, acaba se afinando em *Vigiar e Punir*. A pergunta de Foucault sobre a relação entre sexualidade e mecanismos de poder levanta as bases críticas não mais não mais em termos de repressão e, sim, essencialmente, de produção. Esse poder estratégico, alerta Foucault, deve ser compreendido como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constituem sua organização. Sua condição de possibilidade não deve ser procurada num ponto central ou num foco único de soberania, visto que o poder funciona como o suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente a estados de poder localizados e instáveis. O poder não é uma instituição e nem uma estrutura; é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.

Em *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, outro foco de pesquisa, Foucault (1988) coloca a relação saber-poder. A produção de uma ver-

dade, articulada ao tema da loucura, integra-se ao dispositivo do poder, sendo que não mais se confunde com a ciência, nem com um conjunto de conhecimentos, mas designa uma “ação produtiva”. O poder não se articula somente no âmbito da repressão e do direito, mas também se delimita em nível do prazer, discurso e saber. Essa ambiguidade inerente ao poder mostra a força da “positividade” que suscita. Pensar nessa articulação, que envolve poder-saber, traz um entendimento: poder-saber são correlatos, pois “não há saber sem poder”. O elo saber-poder consolida-se a partir do questionamento que Foucault faz sobre a natureza negativa das definições convencionais de poder. Essa construção positiva reside no fato de que as relações de poder não podem funcionar sem produção, acumulação, circulação e funcionamento do discurso.

Essa descrição sobre o poder não se estabiliza no Estado, nem no indivíduo, mas “vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder” (Foucault, 1979, p. 178). No dispositivo (panoptismo), que “automatiza e desindividualiza o poder”,

há uma maquinaria que assegura a dissimetria, o desequilíbrio e a diferença [das relações de poder]. Pouco importa, conseqüentemente, quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados (Foucault, 1978, p. 178).

Pensar em mais poder, portanto, é boato. E complementa Foucault: “pouco importa quem exerce o poder e coloca a máquina para funcionar” (Foucault, 1978, p. 179). Na escola, pensamos nós, na

falta do professor; os alunos vigiam. Dependendo da instituição e do objetivo pretendido, a forma de exercício de poder varia ou se especializa.

Discurso cotidiano em sala de aula

Nas instituições de ensino, a norma, o exame e a punição são três fatores decisivos no “controle social dos corpos”. Essa construção do poder moderno não se formula como a soberania decorrente de uma modalidade de poder na qual o monarca possui o direito de vida e de morte sobre o indivíduo. Ao contrário, é uma noção de poder moderno que está no centro das “tecnologias do corpo” e nas suas formas disciplinares de controle das ações dos indivíduos.

A escola, tal como a conhecemos, não é proposta por Foucault como um objeto de análise, mas, certamente, seu olhar aguçado, “via as escolas e a educação formal como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar” (Gore, 1994, p. 13). Sim, Foucault observava o funcionamento do poder em discursos locais e específicos, e entendia a “necessidade de reconsiderar alguns de nossos pressupostos sobre a escolarização e de olhar de forma renovada e mais atenta para as micropráticas do poder nas instituições educacionais” (Gore, 1994, p. 12). Para essa autora, Foucault estava preocupado com as “formas de governo” que gerenciavam as estruturas políticas ou à administração dos estados em sua função de “designar a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos podia ser dirigida; o governo das crianças, das almas, das comunidades, da família, dos doentes, e dos alunos” (Gore, 1994, p. 12). Desse modo, parece-nos apropriado pensar a escola na dimensão em que Foucault coloca instituições como hospitais, fábricas, asilos, quartéis, etc., que exercem um decisivo papel disciplinar na produção de modelos de saber que se aplicam

aos indivíduos, através das técnicas pedagógicas e mecanismos normalizadores.

Na contemporaneidade, é possível perceber a escola como um lugar específico de atuação do poder nas “micropráticas” ou “práticas discursivas” (Foucault, 1987) dos professores. Enquanto práticas sociais específicas, essas práticas produzem objetos: textos, significados, sentidos, e poder. Na escola, as relações de poder são postas em ação por meio de

mecanismos da saber-poder [...] funcionam não apenas em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos (Gore, 1994, p. 14).

Esses mecanismos têm efeitos políticos mediados pelas técnicas pedagógicas que repercutem nas formas de realização dos concursos, trabalhos práticos, teses e dissertações, avaliação de leitura e produção de textos. “Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa. Mas com técnicas particulares e inovações importantes” (Foucault, 1987, p. 168).

Nessas atividades pedagógicas, há uma relação de fiscalização, definida e regulada, que está inserida na essência na essência da prática de ensino: não como uma peça complementar, mas como um mecanismo essencial que multiplica sua eficiência (Foucault, 1987). Essas atividades muitas vezes carregam os discursos da pedagogia crítica e da pedagogia feminista que “funcionam como regimes de verdade”, mantendo a sua própria política de verdade, acionando seus próprios efeitos de dominação, “apesar de suas intenções libertadoras” (Gore, 1995, p. 308). São discursos

que “tem sustentado noções de poder e saber e da relação entre os dois, [tendo como resultado o apagamento de] questões da prática pedagógica específica através da qual eles pretendem alcançar seus objetivos emancipatórios” (Gore, 1995, p. 309).

As práticas pedagógicas como práticas discursivas, concebidas como regras anônimas que se determinam para uma época e área geográfica (Foucault, 1987), operam, no contexto universitário, através de exames de seleção, fazendo uma seleção com base em critérios econômicos (Albuquerque, 1986), e utilizam técnicas que agem sobre o corpo e produzindo “regimes corporais políticos particulares”. Assim sendo, para Gore (1994).

O processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes (definidos), seja de forma estreita, para se referir aos atores na educação institucionalizada, seja de forma ampla, para se referir a outras relações pedagógicas, tais como a questões de saber: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem (pp. 13-14).

Como podemos ver, em Foucault as relações de poder não devem ser apreendidas somente na equipe que preside a sua racionalidade, nem na casta que a governa, nem nos grupos que controlam os aparelhos do Estado, nem naqueles que tomam decisões econômicas mais importantes, mas, sim, nas relações específicas.

Gore (1994) chama a atenção para o fato de que o poder-saber funciona em todos os tipos de discursos sociais, “agindo não apenas em relação às visões sociais e práticas instrucionais particulares promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos que ca-

racterizam discursos educacionais específicos” (p. 14). Nesse sentido, Foucault argumenta, em uma entrevista concedida a Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow, que “tudo é perigoso”. Em suas palavras:

Minha opinião é de que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer [...]. Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo (apud Rabinow; Dreyfus, 1995, p. 256 – destaque nosso).

Na perspectiva disciplinar, não se exerce o poder sem objetivos. As relações de poder fiscalizam, definem e regulam a prática discursiva como um mecanismo próprio que multiplica sua eficiência, gera poderes e saberes e regimes de verdade.

Conforme Foucault (1979), o “regime de verdade” não se explicita pelo aspecto ideológico ou superestrutural, como enfatizam as perspectivas marxistas, mas está circularmente ligado a sistemas que produzem verdades e a efeitos de poder que a reproduzem. Essa relação entre verdade e poder está circunscrita àquilo que faz com que os discursos ou regimes de verdade funcionem como verdadeiros. Se essas relações fossem entendidas simplesmente como ações negativas se inscreveriam como regimes de verdade, comportando uma “tecnologia de poder”, cujo conteúdo expressaria concepções de verdade em suas formas controladoras e reguladoras. Por verdade, Foucault (1979) considera “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos resultados” (p. 14).

Na escola, as tecnologias de poder são identificadas como habilidades, práticas de adestramento

e manifestações do eu (mental), concebidas como formas de poder através das quais as pessoas veem a si mesmas e o Outro. Igualmente a sociedade, a escola como uma miniatura dela, funciona por meio de técnicas e procedimentos valorizados para a obtenção da verdade, amparada por um estatuto (regime de verdade) que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979).

Em diálogo com Foucault, Gore (1994) aceita a ideia de que os

regimes de verdade não são necessariamente negativos, mas antes necessários [...] é como uma tecnologia do eu que nos estimula a sermos mais humildes e reflexivos em nossas justificativas pedagógicas, reconhecendo que existe um trabalho deconstrutivo (sic) a ser feito tanto no interior de nosso domínio como fora dele (p. 17).

As relações de poder, que se exercitam nas relações pedagógicas, atravessam a escola, fazem parte do discurso de sala de aula, e geram saberes e poderes nas interações de professores com seus alunos. Os discursos produzidos pela cultura dominante são perigosos porque se apresentam para seus agentes (professores e alunos) como regimes de verdade ou ciência da verdade (Gore, 1994). Contudo, essas relações de poder que impõem discursos como verdadeiros não ocorrem sem que apontem também para a transformação, através da resistência e da crítica. Essa afirmação categórica torna-se mais clara quando a autora referida faz alusão aos discursos emancipatórios como campo de possibilidades dessa resistência e crítica. Ela chama a atenção para o perigo dos argumentos que cercam alguns discursos que oferecem em suas propostas elementos para efetivar a mudança social (educacional).

Ajudam esclarecer melhor esse tópico a reflexão de Barthes, invocadas pela autora, quando sugere que o discurso do poder está presente

Até mesmo nos impulsos libertadores que tentam contestá-lo. [Com isso, tanto Foucault quando Barthes chamam atenção para os discursos pedagógicos específicos, pois] é justamente no discurso que vem a se articular saber-poder (Gore, 1994, p. 14 – interpolação feita pela autora).

Ao nos remeter novamente à Foucault, Gore (1994) enfatiza:

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta (pp. 25-26).

O discurso de sala de aula, como um discurso pedagógico,

é ambíguo, uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência, não sendo inteiramente uma fonte de dominação nem de existência. A prática discursiva de sala de aula, como todo discurso, mantém suas determinações e sua lógica estabelecendo práticas de ver e práticas de dizer, ou mobilizando as formas discursivas para dispersá-las, através da construção da linguagem (Larrosa, 1994, p. 57).

A discussão foucauldiana fertiliza-se no sentido de reafirmar que as relações de poder intervêm na realidade concreta dos indivíduos e, penetrando na vida cotidiana, atingem toda a sociedade. O poder produz um saber que possa mudar as relações dos sujeitos e vincule o saber da ciência (conteúdos das disciplinas) ao saber da vida (práticas, leituras e experiências). Conforme Foucault, saber e poder não se confundem nem se dissociam; porém se conectam entre si, a partir de suas diferenças. Deleuze (1988) afirma que o saber é função (técnicas, formas) e o poder é relação (forças, estratégias) que se difundem numa infinidade de aparelhos, instituições e pessoas, formando uma teia de relações.

Na extensão que liga saber e poder, Barthes e Foucault se comunicam, estendendo um ao outro as mãos. A pergunta de Barthes, certamente, já fazia das preocupações de Foucault e, talvez, teria sido esta a questão: “E se, todavia, o poder fosse plural como os demônios?” O poder antecipa: “o meu nome é Legião; encastelado por toda a parte, de todos os lados, chefes, aparelhos enormes ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão” (Barthes, 1989, p. 11). Qualquer tentativa para extinguir o poder sucumbe numa mera abstração, porque, sendo o poder histórico e plural, anulado aqui, aparece ali, exercendo-se em outros lugares. Foucault (1979), então, argumenta:

Estamos sempre ‘dentro’ do poder, não há como escapar dele se não é possível esmagá-lo, se não existe, relativamente, nenhum exterior absoluto, é melhor compreendê-lo, insurgindo-se contra a visão tradicional que acentua o poder em seus aspectos negativos e tentar focalizá-lo do ângulo que produz coisas, prazeres, saberes e discursos. Para captar o poder, é preciso descer às extremidades, às redes de relações infinitesimais

que passam pelas instituições (escolas, prisões, hospitais, manicômios, tribunais, famílias etc.), as suas relações cotidianas, para analisa-lo nas suas esferas mais íntimas, nas suas técnicas e estratégias de efeitos positivos (pp. 89-91- destaque do autor)

É necessário destituir o postulado da essência ou do atributo e considerar a ideia de que o poder não passa simplesmente pelos dominadores, mas abrange os dominados, não existindo, portanto, a distinção daqueles sobre os quais se exerce, já que o poder opera estabelecendo relações. O poder não se identifica com a concepção do direito e da propriedade de uma classe que o teria conquistado, porque sua procedência não reside aí, mas deve ser reconhecido por meio de estratégias e explicitado por táticas e técnicas. É preciso observá-lo em sua circularidade e rede de entrelaçamentos, menos que algo possuído por alguns do que não retidos por outros. Os indivíduos sofrem sua ação mas, ao mesmo tempo, exercitam o poder que aponta sua possibilidade de resistência de forças que se confrontam.

Também é prudente romper com a centralidade na qual o poder estaria localizado no aparelho estatal, porque o poder não está subordinado a um modo de produção (infraestrutura). O próprio Estado aparece como efeito de conjunto ou resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de focos que se constituem numa microfísica do poder. O poder se constitui como uma força que se exerce ou se pratica e seus efeitos estão ligados a estratégias de ação, que emergem das relações de forças, implicando ações sobre outras ações.

Nessa genealogia do poder, está inscrito o saber e seus efeitos centralizadores, ligados à instituição (escola) e funcionando como um discurso pretensamente científico, o qual não recobre nenhum

saber fora da validade exigida pelos referenciais epistemológicos. É nessa direção que Foucault vai colocar a noção de saber numa dupla via: a dos conteúdos históricos, apagados nas formalizações científicas, e a dos saberes desqualificados que a crítica não reconheceu. Isso significa, para Foucault, que um saber dominado que se insurgiu contra um saber dominante, reativando

Um saber das pessoas que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam – [é] que realizou a crítica (Foucault, 1979, p. 170 – interpolação nossa).

Essa tendência para a qual se inclina Foucault não é para silenciar os saberes sistematizados, nem afirmar sua influência direta e condicionamento pelas relações de poder na educação, mas mostrar que certos conhecimentos precisam ser analisados a partir da vinculação entre estratégia política e poder, fazendo emergir outros saberes não reconhecidos pelos cânones epistemológicos, e estando ciente de que o saber sistematizado é apenas uma parte do existente ou uma forma da compreensão e interpretação do real (Penin, 1994).

O projeto genealógico define essa proposição, levando em conta não somente os saberes eruditos, validados pela epistemologia, mas interessa pelo saber das lutas, estratégia, táticas, decisões, modos de existência, conflitos e confrontos. Esse “saber das pessoas” não está puramente implícito no discurso pedagógico (escola, ensino, textos, sentidos), ou no discurso das disciplinas escolares (saberes, métodos e práticas), mas também se apresenta como uma prática discursiva. Penin

(1994) é elucidativa na descrição desse saber, quando diz:

Apresentando-se com níveis diferentes de elaboração, há uma constelação de saberes ou práticas discursivas que permeiam todos os fenômenos relativos à escola [...] e aos diversos aspectos do processo educativo [...]. Esses saberes menos elaborados podem se referir a práticas discursivas, mas também a práticas, a estratégias de relações (p. 28).

Essas relações de poder, que se exercem na interação de professores com alunos no discurso de sala de aula, não são essencialmente negativas. Elas se irrompem numa ação positiva do poder relacional que circula entre os sujeitos. São interações mobilizadas por uma prática discursiva que produz orifícios e teias, criando as “condições de possibilidades” que ajudam os sujeitos a se insurgirem contra os sentidos impostos pela instituição e se posicionam, negociando outras relações de poder para construir conjuntamente o sentido.

Conclusões

O poder intervém na realidade mais concreta dos indivíduos e circula em todas as esferas e múltiplas formas de dominação econômica, política e social, disseminando-se em redes silenciosas que descem pelas capilaridades, prolonga-se nos escalões mais baixos da sociedade e reproduz-se em seus elementos mais atomizados, formando micropoderes que funcionam como uma rede de dispositivos/mecanismos a que nada ou ninguém escapa nas relações humanas e produzem saberes e poderes.

Todas as sociedades estão cercadas pelas relações de poder porque não existe sociedade sem re-

lações de poder; nem educação sem exercício dos micropoderes, razão pela qual a compreensão, a análise e o questionamento dessas relações precisam ser considerados como uma tarefa crítica permanente no cotidiano das escolas e demais instituições.

Assim, identificamos a sensível correlação existente entre poder e discurso, os quais se fazem presentes na sala de aula pela cifra da relação poder-saber, por exemplo – uma associação formativo-educacional potente – e que nas palavras de Veiga-neto (1995) proporciona ao professor em sala de aula práticas pedagógicas que suplantam o poder de dominação, alienação e governamento dos alunos.

Por fim, também pudemos apreciar a sala de aula enquanto espaço de ínfimas relações de poder. Nas palavras de Foucault (1979), esse espaço educacional também pode ser visto como um “espaço de liberdade”, na medida em que as interações da relação professor-aluno dotam os sujeitos desta experiência de capacidades emancipadas (potência da relação poder-saber), visto que o poder compreendido na dimensão da educação configura-se em táticas e estratégias de desenvolvimento social materializado na formação humana de novos alunos capaz de identificar o complexo modelo de sociedade globalizante da contemporaneidade.

Desta maneira acreditamos ter apresentado e refletido sobre as diversas formas de poder no universo da educação e localizá-lo no espaço da sala de aula.

Referências bibliográficas

Albuquerque, J. A. (1986). *Instituição e Poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições*. Rio de Janeiro: Graal.

- Barthes, R. (1989). *Aula*. São Paulo: Cultrix.
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Évrard, F. (1995). *Michel Foucault et L'histoire du Sujet en Occident*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Ewaldo, F., y Fontana, A. Prefácio. In: Foucault, Michel (1999). *Em Defesa da Sociedade* (pp. I-XV). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1987). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1988). *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 13ª. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1999). *Foucault: problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gore, J. (1994). *Foucault e Educação: fascinantes desafios*. In: Silva, Tomaz T. da (Org.). *O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos* (pp. 10-35). Petrópolis: Vozes.
- _____. *Práticas Negligenciadas: uma crítica foucaultiana de perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais*. In: Silva, Luiz Heron da; Azevedo, José Clóvis de (Orgs.). *Paixão de Aprender II* (pp. 300-315). Petrópolis: Vozes.
- Larrosa, J. (1994) *Tecnologias do Eu*, In: Silva, Tomaz T. da (Org.). *O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos* (pp. 67-80). Petrópolis: Vozes.
- Machado, R. *Por uma Genealogia do Poder*. In: Foucault, Michel (1979). *Microfísica do Poder* (pp. 1-20). Rio de Janeiro: Graal.
- Penin, S. (1994). *A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papirus.
- Pignatelli, F. (1994). *Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente*. In: Silva, Tomaz T. da (Org.) *O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos*. (pp. 15-35). Petrópolis: Vozes.
- Rabinnow, P., y Dreyfus, H. (1995). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Rus, J. (1994). *Les Théories du Pouvoir*. Paris: Librairie Générale Française.
- Veiga-Neto, A. (1995). *Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. pp. 7-20.