



SUJEITO E DISCIPLINAMENTO:
Contribuições de Michel Foucault para pensar a Educação Formal

PERSON AND REGIMENTATION:
Michel Foucault's contributions for to think about Formal Education

Jarbas Dametto¹
Valdecir Soligo²

RESUMO: Este ensaio pretende, por meio de uma revisão bibliográfica, problematizar a questão do sujeito da Educação através da abordagem do filósofo francês Michel Foucault. A problemática ressalta a leitura nas inter-relações entre saber, poder e disciplinamento e destaca os efeitos desses elementos sobre a formação do homem moderno. Para isso, considera-se que a proposta foucaultiana não só desnaturaliza a concepção de sujeito, mas também amplia o papel da educação para além do seu aprimoramento, trabalhando propriamente na constituição do sujeito e operando incisivamente sobre as subjetividades e sobre os corpos, forjando modos de ser.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; modos de subjetivação; disciplinamento; saber-poder.

ABSTRACT: This essay intend, by a bibliographyc revision, think about the person on Edication, through a Michel Foucault approach. The issue show the interrelationship between lecture and know, power and regimentation, furthermore point out the effects these elements upon modern man's formation. For this, we consider that foucaultiana proposal besides to make the conception of persom unnatural, enlarge the office of education outside your refinement, working factually in the persom constitution and operating directly over subjectivity and bodies, who make several way of be.

KEYWORDS: Education; Subjectivation ways; Regimentation; know-power.

Introdução:

As práticas e as políticas para a Educação são arquitetadas, em sua origem, sobre alguma concepção filosófica de *sujeito*, sendo que na sociedade ocidental, esta herda elementos da Racionalidade Moderna, baseada na filosofia iluminista. O que se pensa sobre o sujeito é o ponto

¹ Psicólogo, aluno do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. Bolsista CAPES. E-mail: jarbasdametto@ibest.com.br

² Licenciado em História, aluno do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. Bolsista CAPES.



de partida que fundamenta a construção de um projeto educativo, sendo que suas feições finais são, em grande parte, determinadas por este princípio. Deste modo, romper com uma forma unívoca de conceber o sujeito, é abrir uma gama de novas possibilidades de pensar a Educação e sua inserção no contexto social.

A proposta deste ensaio é, através de revisão bibliográfica, trazer à luz a concepção de sujeito presente nos estudos de Michel Foucault (1926-1984), resgatando os elementos críticos frente à tradição moderna nele contidos e as possíveis implicações de sua análise nos modos de pensar a Educação contemporânea, bem como nas formas de atuar na prática educativa cotidiana. Para este fim, são retomadas obras do autor que abordam as instituições modernas, trazendo à discussão os pressupostos que fundamentam sua análise acerca das formas de subjetivação engendradas na modernidade. Analisa-se o modo como se dá a formação do sujeito na perspectiva de Foucault e o papel das instituições neste processo, dando especial atenção à Escola.

O sujeito da Modernidade frente à crítica foucaultiana:

As construções filosóficas acerca do sujeito moderno, tal como desenvolvidas por pensadores como Rousseau e Kant, 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 Piaget, 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. (VEIGA-NETO, 2005). Como exemplo desta forma de interpretação, pode-se retomar alguns fragmentos da obra *Emílio ou da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), trabalho considerado uma das primeiras abordagens da Pedagogia Moderna:

(...) para que o projeto [educativo] seja admissível e praticável em si mesmo, basta que aquilo que ele tem de bom esteja na natureza da coisa; neste caso, por exemplo, que a educação proposta seja conveniente ao homem e bem adaptada ao coração humano. (ROUSSEAU, 2004. p.5).



Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e que quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou a barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. (idem, p.14-15).

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 pré-existente ao social, logo, a função da Escola vai além de um mero aprimoramento de um ser dado de antemão. 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. (VEIGA-NETO, 2005). Nesse sentido, a instituição Escola 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. (PRATA, 2005).

Conforme Dreyfus e Rabinow, citados por Deacon e Parker (2000) “A Educação tal a conhecemos é um aspecto de uma prática disciplinar eminentemente ocidental que tomou com a definição kantiana dos seres humanos como, simultaneamente, sujeitos cognoscentes e objetos de seu próprio conhecimento” (p.100). A idéia de sujeito da modernidade, o sujeito racional, que interpreta, conhece e domina, tornou-se inquestionável como se este fosse natural, tornando-se praticamente invisível diante de uma análise macroestrutural. Já em Foucault, o sujeito constitui a si próprio em relação a outros, no duplo sentido de ser “sujeito a um outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento.” (FOUCAULT, apud: DEACON & PARKER, 2000, p. 102).

O papel das instituições modernas na formação do sujeito:

Foucault se debruçou sobre diversas instituições que compõe a sociedade moderna, dentre elas destacam-se a Medicina Científica, a Prisão e a Justiça, o Manicômio e a Psiquiatria, a Moral Sexual, as Ciências Humanas, dentre outras, no entanto, suas incursões nesses campos não



ocorreram efetivamente com a intenção de traçar uma história dessas construções sociais, mas na busca da ação dessas sobre os homens deste período, ou seja, o estudo foucaultiano buscou analisar como as diversas instituições, com seus saberes e poderes, forjaram o “homem moderno”, sendo que a própria concepção de *sujeito* é considerada como construída dentro deste contexto. Foucault propõe que a constituição deste sujeito se dá por intermédio de um tipo específico de poder alicerçado nas instituições da modernidade: o *poder disciplinar*.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (...) A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 1984. p.153).

Educação e a ordem, para Foucault (1984), são faces complementares do dispositivo intrínseco à Racionalidade Moderna e estariam ligadas as técnicas disciplinares das escolas. A Escola Moderna enquanto instituição que contribuiu para a formação do sujeito passou por um movimento de normatização, que teve início na Europa, primeiramente pela Medicina e pelo Exército, cujas técnicas de disciplinamento foram transpostas para a escola:

Normatizou-se primeiro a produção dos canhões e dos fuzis, em meados do século XVIII, a fim de assegurar a utilização por qualquer soldado de qualquer oficina, etc. depois de ter normatizado os canhões, a França normatizou seus professores. As primeiras Escolas Normais, destinadas a dar a todos os professores o mesmo tipo de formação e, por conseguinte, o mesmo nível de qualificação, apareceram em torno de 1775, antes de sua institucionalização em 1790 ou 1791. A França normatizou seus canhões e seus professores, a Alemanha normatizou seus médicos. (FOUCAULT, 1982, p. 83).

Não apenas a normatização do professor fez surgir a Escola Moderna, mas a própria normatização do espaço físico foi elemento constitutivo desta, pois a disciplina exige um espaço específico, útil e funcional. Para Foucault (2002, p.106), “um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial”. Este espaço normatizado é constituído a partir da organização arquitetônica podendo ser comparada as prisões, com salas distribuídas lado a lado sem qualquer comunicação entre si, grades nas janelas, refeitório



comunitário, muros altos, portões e vigias nos acessos etc., ou na dinâmica do espaço interno das salas de aula, com mesas distribuídas em fileiras e alunos uniformizados, sujeitos a suposta autoridade do professor. A organização ou normatização do espaço objetiva o disciplinamento do sujeito através da individualização dos alunos, enquadrados em um espaço quadriculado, onde suas posturas e gestos são monitorados permanentemente, bem como sua produção ou aproveitamento, através de exames periódicos.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (FOUCAULT, 2002. p.106).

A vigilância no paradigma disciplinar se dá de forma, paradoxalmente, massificante e individualizada, onde os sujeitos policiam-se mutuamente através do olhar, estabelecendo o que Foucault chama de *panoptismo*, um olhar onipresente, que teve sua origem no controle das infestações da peste nas cidades, e que veio a permear toda a sociedade.

O esquema panóptico, sem se desfazer nem perder nenhuma de suas propriedades, é destinado a se difundir no corpo social; tem por vocação tornar-se aí uma função generalizada.

(...)

O panoptismo é o princípio geral de uma nova “anatomia política” cujo objeto e fim não são a relação de soberania mas as relações de disciplina. (FOUCAULT, 1984, p.183-4).

O projeto moderno de educação, em consonância com o modelo político adotado após a decadência do Antigo Regime (monarquias absolutistas), foi um empreendimento que idealizava a *universalização da educação*, ao mesmo tempo em que a tornava mais “científica”. Nos séculos XIX e XX, o projeto do progresso universal através da educação foi pensado por diversos setores da sociedade, como a Igreja e o Estado, com o intuito de tornar o sujeito um cidadão moral e politicamente útil. Neste sentido, houve a contribuição de ciências emergentes como Psicologia, Sociologia e Ciência Política, que buscaram desenvolver as metodologias empíricas e cientificamente verificáveis que possibilitariam identificar de modo objetivo os sistemas sociais mais racionais e condizentes com o projeto da Modernidade. (JONES, 1994).

Deste modo uma educação corretamente ordenada revelaria ou recuperaria a natureza verdadeira do homem possibilitando a criação em todo o indivíduo da capacidade latente para a



liberdade moral. Já para Foucault, a ciência não corresponde necessariamente à originalidade, a descoberta e a melhoria da condição humana, pois a vontade científica e o progresso humano não são intrínsecos, são na verdade, em última instância, fenômenos políticos e éticos. A partir do século XIX há uma mudança discursiva abrindo um novo domínio de governabilidade, onde a soberania concebida em termos jurídicos sede espaço para uma nova preocupação com a técnica gerencial. Dessa forma, a preocupação emergente com a população desencadeava a necessidade de inventar novas técnicas de poder. No entanto, isso não significa que Foucault, acreditasse ter havido uma simples evolução ou progresso de uma sociedade de soberania, como as antigas monarquias, para uma sociedade disciplinar, que seria seguida por uma sociedade de governo. (QUEIROGA, 2001).

A visão da educação como benevolência desinteressada foi ampliada pelos teóricos coletivistas liberais e socialistas, para os quais a educação era uma questão de eficiência nacional e uma preocupação nacional assumida no interesse de uma comunidade como um todo. (JONES, 1994, p. 112).

No século XX as exigências de governabilidade propiciaram um complexo de conselho e segurança, desgarrados do ideal de modernidade progressista. A escola, o hospital, as agências promotoras do bem-estar social forneceram locais institucionais propícios às técnicas e práticas: estratégias de um biopoder sobre uma população crescentemente terapeutizada. Todo este aparato tutelar saturou a família urbana com normas médicas, psicológicas e pedagógicas, desencadeando já no final do século um conjunto de situações que apontam para uma insuficiência do paradigma moderno de progresso através da educação científica. (QUEIROGA, 2001).

As alterações nas relações de poder propiciaram a passagem da força física, material e temível do Monarca, com seus rituais públicos de suplício dos condenados, para o que Foucault (1984) chamou de reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos, ou seja, o aprisionamento e a correção. Foi essa significativa transformação que marcou a passagem de uma sociedade penal para uma sociedade disciplinar, de vigilância individualizada. Como ícone desta modalidade de poder, tem-se o *Panopticon*, projeto arquitetônico de Jeremy Bentham (1748-1832) que consistia basicamente em:

Um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior



quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semi-cerrados de modo a poder ver sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. (FOUCAULT 1996, p. 87).

O ideal de observação da sociedade disciplinar, pouco a pouco espalhava-se pelas prisões, hospitais, escolas, cidades operárias (FOUCAULT, 1984). A vigília ininterrupta desempenhava um poder ao mesmo tempo em que constituía saberes. As relações cotidianas de poder empreendidas nas prisões encontraram-se com os saberes da criminologia, da mesma forma, os hospitais encontraram-se com os saberes da classificação das doenças, e nas escolas encontraram-se com os saberes da pedagogia. (FONSECA, 1995).

No entanto, Foucault não estabeleceu nem uma relação causa efeito entre saber e poder. Defendia a existência de um total entrelaçamento ou encontro entre um e outro. E foi exatamente esse encontro do poder com o saber que possibilitou a configuração da sociedade disciplinar, ao mesmo tempo em que permitia a difusão dos cuidados e preocupações com a disposição do espaço, com o controle do tempo, com a ininterrupta observação e vigília, atrelados à elaboração de registros, à distinção de condutas e hábitos e à produção de conhecimentos específicos. (SILVA, 2007).

O poder disciplinar se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeitado o indivíduo disciplinar. (FOUCAULT, 1984, p.167).

Como dispositivo essencial para a proliferação do modelo de sociedade disciplinar, foi utilizada à visibilidade que, a princípio, era percebida como elemento controlador do detento, do aluno, do doente, do louco, do operário, mas, para além desse objetivo, com a observação cotidiana possibilitou-se a construção de um conjunto de saberes com o objetivo de moldar o comportamento, o pensamento e os costumes dos indivíduos. Com a configuração da sociedade disciplinar, a visibilidade acabou por se atrelar a outras características, principalmente no que se



refere à expansão das áreas de atuação dos saberes. A partir desse contexto, o vigiar constante ultrapassou o interior arquitetônico do panóptico (prisões, escolas, hospitais, etc.), para atingir o espaço público. (SILVA, 2007).

A Escola, a Educação e o sujeito:

Embora Foucault não tenha dedicado nenhum de seus trabalhos exclusivamente à Escola, são diversas as menções a práticas e saberes pedagógicos, vinculando-os a forma de poder característico da Modernidade – o poder disciplinar. Para adentrar nesse pensamento onde o poder e o saber envolvem a Escola, a Educação e, por conseguinte o sujeito, se faz necessário organizar algumas idéias em torno do que já foi feito por autores que estudaram Foucault e suas contribuições para a educação.

Para Deacon e Parker (2000) a educação ocidental tem assumido várias formas, seja ela religiosa, tradicional, liberal, comportamentalista, socialista; fascista; nacionalista; progressista; construtivista, crítica, entre outras tantas, todas vinculadas à escolarização de massa que tem seus discursos educacionais baseados num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da Modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para esclarecer, transformar e melhorar a natureza e a sociedade.

Esta prática considera o sujeito, em seus discursos pedagógicos, algo unitário, autoconsciente e engajado na busca racional da verdade e dos limites da realidade que pode ser descoberta. O próprio professor, obediente a esses preceitos, se constitui como a autoridade ativa e comunicativa capaz de produzir e reproduzir o conhecimento, enquanto o aluno pode ser ativo, mas nunca deixando de ser subordinado, conduzido pela autoridade do professor ou por si próprio, através do autodisciplinamento.

Segundo Gore (2000) a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, onde os estudantes são conduzidos a conservar a si e aos outros sob controle. As técnicas e práticas que induzem esse comportamento podem ser chamadas de tecnologias do eu. Tais tecnologias agem sobre o corpo, controlando olhos, mãos, boca e movimentos.

As pedagogias, nessa análise, funcionam como regimes de verdade. As relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia. Sejam elas auto-impostas, impostas pelos professores, ou impostas sobre os professores. (GORE, 2000, p.14).



A Educação, nesse contexto é analisada como uma prática disciplinar de normatização e de controle social. Nessas condições, na análise de Foucault desenvolvida até 1972 as práticas pedagógicas funcionam como um dispositivo orientador à produção do sujeito e estão relacionadas a procedimentos de objetivação e metaforização no panoptismo, sendo o “exame” ou a “prova” um bom exemplo de práticas educativas dentro de um conjunto mais amplo de dispositivos mediados por certas tecnologias de classificação e divisão, tanto entre indivíduos, quanto do próprio indivíduo. (LARROSA, 2000).

Segundo Varela (2000), a disciplinarização dos saberes e a disciplinarização dos sujeitos criaram um círculo vicioso onde um reforma o outro tornando possível o nascimento das Ciências Humanas. Esse círculo de disciplinarização encontrou no interior das escolas as condições culturais necessárias para sua propagação. Constituindo-se em duas faces de um processo que atravessa o conjunto da organização escolar.

Os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes. Estas classificações e hierarquias de sujeitos e saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento. A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objeto da transmissão. (VARELA, 2000, p.93).

Para Pignatelli (2000), essa escola é um lócus de poder e saber. Assim sendo, as instituições escolares podem ser um local perigoso. Não pelas formas grosseiras, brutais ou ilícitas de poder, e sim, pelo disciplinamento aparentemente benevolente e eficiente que busca saberes sobre os professores, suas práticas e seus alunos, ampliando o domínio autolimitador da normalidade e da marginalização, ou da reabilitação do desviante.

O sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através dessas pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola. Em geral, práticas tais como o exame e outras pequenas técnicas – tabelas, gráficos, formulários – fabricam e fixam o indivíduo e sua diferença à medida que acumulam e ordenam uma massa de significações. (PIGNATELLI, 2000, p.129).



Este sujeito obediente, produto e produtor de uma realidade fabricada, adquire uma coleção de hierarquizações e ordenações divisórias surgidas a partir de operações disciplinares, ampliando a superfície sobre a qual o poder opera. Essas pequenas práticas colaboram para produzir um indivíduo segmentado, permitindo o aumento na quantidade de poder exercido. O sujeito torna-se mais visível, e tal visibilidade é a medida de um poder que se move com o objetivo de disciplinar. “Enquanto somos produzidos, não somos meramente um artefato ossificado do poder e do saber. O sujeito é uma presença plástica, uma resposta urgente à desordem, tanto no sentido terapêutico quanto no político” (PIGNATELLI, 2000, p.129).

Fischer (2002) aponta que em Foucault, “o sujeito não é considerado como titular ou desencadeador dos acontecimentos, mas situado no jogo contínuo das relações saber/poder, e delas em parte dependente.”(p.78). Considera-se que o sujeito é intersubjetivamente determinado na medida em que ele é governado externamente por outros, e internamente, através de sua própria consciência.

(...) encarar o sujeito muitas vezes como produto de relações de poder não significa que ele exerça somente papel passivo diante dos fatos vividos. Há ações e reações por ele assumidas, denotando-o como partícipe na edificação de sua subjetividade. De fato, é sob esta perspectiva que a sociedade se organiza e a história se efetiva: os indivíduos sabem o que devem fazer e pensar, sem que mecanismos de poder sejam acionados de forma vigorosa ou lancinante. (FISCHER, 2002.p.79).

Pignatelli (2000) citando Foucault a partir de diversos de seus artigos, percebe o sujeito como indivíduo coagido, mas isso não significa dizer que este indivíduo seja meramente explorado, ele não está falando em tirar, mas em investir no corpo através da aplicação de várias técnicas disciplinares, que por sua vez, ampliam a capacidade produtiva desse sujeito. Assim, o poder molda e informa nossa psique, tornando os indivíduos objetos de instituições e processos sociais a partir do momento que nos envolvemos intencionalmente numa ação. O sujeito acaba por se destituir de seu poder para se tornar economicamente eficiente, ao mesmo tempo, acredita adquirir mais poder através de suas ações políticas engajadas ou militantes (somadas a redes de poder-saber socialmente constituídas).



Considerações Finais:

A Educação permanece na sociedade ocidental como meio pelo qual os sujeitos têm acesso aos discursos - as verdades historicamente estabelecidas, e sua forma de atuação reflete a dinâmica das lutas sociais, onde, segundo os interesses políticos, tem-se uma abertura ou restrição ao direito a tais posições de sujeito falante. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2002b, p.44).

A necessidade da presença dos jovens na escola permanece como um ponto consensual, resistindo às críticas que emergem com frequência em diversos contextos. Paradoxalmente, também é consensual que a Escola, tal qual a conhecemos, deve mudar, no entanto, diversas ações de cunho transformador redundam em retornos a velhas práticas: voltam ao disciplinamento como condição básica para um “sucesso” na empreitada educacional. Tal entrave nos põe algumas questões: estaria a sociedade atual apta a romper tais paradigmas? Estaríamos, de fato, transitando para além da Modernidade? E mais, poderiam os indivíduos se inserirem no enquadre social atual, dele participar ou a ele transformar, se apresentados a um outro modelo educacional, ou estariam eles apenas alheios aos atuais códigos de verdade, e desta forma, excluídos da possibilidade de enunciação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.p.97-110.

FISCHER, Beatriz T.D.. O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar. In: **Educação Unisinos**. São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos.v.6.n.10, jan-jun. 2002. p.75-96.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

_____. **Microfísica do Poder**. 17.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002a.



_____. **A ordem do discurso**. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2002b.

GORE, J.M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. (org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos, 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.9-20.

JONES, D.M. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.p.111-126.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos, 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.35-86.

PIGNATELLI, Frank. Que Posso Fazer? Foucault e a questão da liberdade e da Agência Docente. In: SILVA, T.T. (org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos, 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.127-154.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 Mar 2007.

QUEIROGA, M.S.N. Educação e pós-modernidade. **Par'a'iwa** – Revista dos pós-graduados de sociologia da UPPB, n.1. João Pessoa, dez 2001.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, J. C. S. Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. In: RAGO, M.; MARTINS, A. L. (Orgs.). Dossiê Foucault. **Revista Aulas**, n.3. dez 2006 -mar 2007.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T.T. (org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação** .2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.