

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Ingrid Bento Medeiros

**Escola e poder disciplinar em Michel Foucault: possibilidades de resistência?**

Florianópolis

2021

Ingrid Bento Medeiros

**Escola e poder disciplinar em Michel Foucault: possibilidades de resistência?**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.  
Orientador: Prof. Dra. Daiane Eccel.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Medeiros, Ingrid Bento Escola e poder disciplinar em Michel Foucault : possibilidades de resistência? / Ingrid Bento Medeiros; orientadora, Daiane Eccel, 2021. 40 p

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Michel Foucault . 3. Poder Disciplinar. 4. Escola. 5. Resistência.
- I. Eccel, Daiane.
- II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia.
- III. Título.

Ingrid Bento Medeiros

**Escola e poder disciplinar em Michel Foucault: possibilidades de resistência?**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciado em Pedagogia” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Pedagogia.

Florianópolis, 21 de maio de 2021.

---

Profa. Dra. Joana Célia dos Passos  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Daiane Eccel  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Santiago Pich  
Avaliador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira  
Avaliadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

## **AGRADECIMENTOS**

Meus agradecimentos vão para minhas amigas, sobretudo aquelas que fiz ao cursar pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina: Mariana, Clara, Carollina e Larissa; ao meu companheiro Matheus, que partilha comigo o ânimo pela leitura e reflexão sobre as coisas da vida; à todos da minha família e à minha orientadora, Daiane Eccel, professora que admiro desde minha primeira fase no curso e que, durante o longo período de orientação, me fez ratificar a admiração pela profissional que sempre demonstrou ser. Obrigada!

*A Igreja diz: o corpo é uma culpa.*

*A ciência diz: o corpo é uma máquina.*

*A publicidade diz: o corpo é um negócio.*

*O corpo diz: eu sou uma festa. – Eduardo Galeano, As palavras Andantes.*

## RESUMO

Considerando a institucionalização do poder disciplinar na escola, esta pesquisa tem como objetivo compreender as possibilidades de resistência neste cenário. O estudo apresenta diferentes modalidades de poder da genealogia de Foucault com enfoque na constituição histórica do poder disciplinar, discorre acerca das técnicas disciplinares sobre o corpo e a função destas para o processo de normalização dos indivíduos escolares. Por fim, analisa a possibilidade de resistência ao poder disciplinar no contexto escolar, considerando as concepções de corpo e de ação adotadas pelo autor no eixo ser-poder.

**Palavras-chave:** Michel Foucault – Genealogia do poder – Poder disciplinar – Escola – Resistência.

## ABSTRACT

Considering the institutionalization of disciplinary power at school, this research aims to understand the possibilities of resistance in this scenario. The study presents different modalities of power in Foucault's genealogy with a focus on the historical constitution of disciplinary power, it discusses disciplinary techniques on the body and their function for the normalization process of school individuals. Finally, it analyzes the possibility of resistance to disciplinary power in the school context, considering the conceptions of body and action adopted by the author in the being-power axis.

**Keywords:** Michel Foucault - Genealogy of power - Disciplinary power - School - Resistance.



## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>9</b>
<b>I.Poder disciplinar e a formação do sujeito em Foucault .....</b>	<b>11</b>
<b>II.Sujeito, disciplina e escola.....</b>	<b>20</b>
<b>III.Sujeito e resistência na escola .....</b>	<b>29</b>
<b>Conclusão.. .....</b>	<b>36</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>38</b>

## Introdução

A escola, tal como a conhecemos tradicionalmente<sup>1</sup>, conta com uma comunidade formada por gestores educacionais, professores, demais profissionais, alunos e famílias. É, portanto, uma instituição formada por pessoas com distintas funções e marcadas hierarquias, recorte ideal para pensarmos as relações de poder entre os agentes no contexto definido.

O tema que escolhi pesquisar neste trabalho acadêmico surgiu durante meus estágios na Educação Infantil, a princípio de maneira intuitiva e abstrata. A relação professor com a criança na primeiríssima infância me instigava e fazia pensar sobre o modo como tratamos o corpo infantil. Percebi que o fato de sermos adultos (e professores, no recorte escolhido) parecia nos autorizar determinados toques e posturas que por vezes ultrapassavam situações de responsabilidade e assumiam traços disciplinares. Ao iniciar minha pesquisa, pude entender que o corpo (sobretudo o infantil<sup>2</sup>) está mergulhado em um campo político e é alvo da sujeição produzida pelas diversas maquinarias modernas, incluindo a maquinaria escolar.

Meu objetivo geral com esta pesquisa bibliográfica é aventar as possibilidades de enfrentamento e resistência às disciplinas no contexto escolar. Utilizo como base teórica a genealogia do poder do filósofo francês Michel Foucault<sup>3</sup> (sobretudo seu livro *Vigiar e Punir*) e diálogo com textos de comentadores como Alfredo Veiga-Neto, Edgardo Castro, Vera Portocarrero, Francisco Ortega, dentre outros.

Minha pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro, procuro investigar em qual condição o conceito de poder aparece na obra de Foucault e quais suas principais modalidades. Ao me apropriar desses conceitos, direciono-me para os estudos do poder disciplinar, desde sua constituição histórica até suas especificidades.

No segundo capítulo, amparada por comentadores que aproximam a genealogia do poder com a escola, investigo como as disciplinas se constituem nesse contexto: quais técnicas

---

<sup>1</sup> Escola moderna ocidental.

<sup>2</sup> “Num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco e o delinquente mais que o normal e o não delinquente” (Foucault, 2014, p. 188).

<sup>3</sup> Michel Foucault (1926-1984) formou-se em filosofia e psicologia na Universidade Sorbonne, em Paris. Trabalhou como professor em diversas universidades e dedicou-se a estudar as práticas e os saberes que produzem o sujeito moderno. De grande relevância na atualidade, o autor tratou de temas caros para a modernidade, como a loucura, a sexualidade, a disciplina e a punição.

e instrumentos disciplinares podemos observar em funcionamento? Como eles produzem os sujeitos escolares?

Está consolidado no imaginário social que a obediência é virtude indispensável em contexto de sala de aula. A criança que obedece à professora e à direção, assim como às condutas esperadas nesse espaço, é considerada uma boa aluna. A obediência esperada/exigida é parte do processo de normalização da sociedade, questão da qual comento também neste capítulo.

Por fim, em meu terceiro capítulo, reflito sobre as possibilidades de enfrentamento e resistência às disciplinas na escola. Como a resistência é concebida nas teorizações foucaultianas? Há apontamentos para uma possibilidade de resistência aos micropoderes? Construo minha reflexão a partir da crítica do filósofo espanhol Francisco Ortega ao construtivismo foucaultiano. O autor afirma que, ao considerar uma outra concepção de corpo (o corpo fenomenológico), pode-se superar a impossibilidade objetiva na qual a genealogia do poder se coloca para pensar as possíveis práticas de resistência.

Esta pesquisa assume traços teórico e conceitual. A partir da própria filosofia de Michel Foucault e dos textos produzidos por comentadores, coloco-me enquanto pesquisadora que reflete sobre o diagnóstico da modernidade do autor levando em consideração aspectos de autoria/condição de autor (nacionalidade e momento histórico no qual escreveu), afinal, a teoria produzida é também um saber histórico.

Pesquisas como esta, de cunho filosófico, têm grande importância para a área da educação. A pedagogia que se propõe crítica deve estudar a estrutura escolar e os métodos de ensino em consonância com as discussões conceituais. Compreender os fundamentos das práticas escolares é fundamental para que sigamos refletindo constantemente sobre o que entendemos por educação.

## I. PODER DISCIPLINAR E A FORMAÇÃO DO SUJEITO EM FOUCAULT

Neste primeiro capítulo pretendo compreender o papel que assume o conceito de poder nas teorizações de Foucault. Busco aprofundar meus estudos na modalidade do poder disciplinar pressupondo que essa categoria me ajudará a analisar, em meu segundo capítulo, as relações e a produção da individualidade na escola moderna. Julgo relevante, inicialmente, compreender o conjunto da obra do autor para, então, selecionar os textos mais adequados

Michel Foucault, filósofo francês do século XX e crítico da modernidade e da racionalidade iluminista, afasta-se dessa corrente teórica quando interpreta, por exemplo, o conceito de disciplina. Para Immanuel Kant, filósofo iluminista, “[...] disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria” (KANT, 1999, p. 25). Kant acredita que o homem precisa de formação (disciplina e instrução) para sair da menoridade e atingir a maioridade, estado no qual o sujeito é capaz de se utilizar do próprio entendimento. Assim, a disciplina seria capaz de proporcionar ao homem uma certa emancipação.

Se, para Kant, “a disciplina submete o homem às leis da humanidade” (*Ibidem*, p. 13), Foucault, por sua vez, questiona a universalidade e a neutralidade dessas leis ao pensar a produção do sujeito na sociedade moderna. A qual disciplina estamos todos submetidos na modernidade? Sua finalidade é a emancipação? Se for, emancipar-se do quê? Para tentar responder a essas perguntas, sigo estudando a obra do autor.

Estudiosos das produções de Foucault costumam dividir sua obra em três partes. As sistematizações variam de acordo com os critérios utilizados: há autores que dividem cronologicamente e aqueles que segmentam levando em consideração a metodologia utilizada por Foucault. Essa última sistematização é amplamente utilizada e subdivide o pensamento do autor a partir da tripartição Arqueologia, Genealogia e Ética. Tais metodologias serão apresentadas mais adiante.

Sobre essas sistematizações, Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 38) aponta para uma possível leitura equivocada da obra do autor, pois tanto o critério cronológico quanto o metodológico sugere rupturas de pensamento que inexistem. Edgardo Castro também faz considerações a esse respeito: “[...] seria errôneo pensar que em determinado momento Foucault introduz um problema que antes estava ausente, como o do poder, e tudo muda, o arqueólogo se torna de um

golpe genealogista e as investigações precedentes são deixadas de lado” (CASTRO, 2015, p. 57).

Para Veiga-Neto (2007, p. 41) a divisão feita pelo filósofo espanhol Miguel Morey é mais consistente e fidedigna, pois privilegia a pergunta foucaultiana sobre a ontologia, campo da metafísica que busca estudar o ser humano enquanto ser e sua existência. Partindo da pergunta kantiana “quem somos nós?”, Foucault pergunta “o que se passa com nós mesmos?”. Dessa maneira, ele se distancia de possíveis respostas transcendentais e coloca como elemento influente e fundamental da construção do ser o tempo histórico.

Ao assumir como critério de sistematização a questão da ontologia do presente, Morey agrupa os escritos de Foucault a partir da constituição do ser em relação ao saber, ao poder e à ação moral sobre si mesmo, sem necessariamente obedecer a critérios cronológicos e sem restringir uma obra a apenas um dos domínios.

O método arqueológico característico do domínio ser-saber analisa o discurso como prática.

O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos. (VEIGA-NETO, 2007, p. 45).

Há, então, interesse em compreender como os saberes aparecem enquanto saberes e como eles se transformam no decorrer do tempo.

A metodologia genealógica característica do domínio ser-poder possibilita, para além da compreensão do discurso histórico acerca do objeto, um olhar atento para as relações de poder que constituíram e constituem esse discurso. Ou seja, o método genealógico se afasta de análises que se pressupõem neutras e, com isso, permite observar as relações poder-saber e seus efeitos. Foucault busca analisar por que os saberes aparecem e se transformam, e, nesse sentido, o saber é compreendido como um dispositivo político.

No domínio ser-consigo, há, de acordo com Veiga-Neto, uma “[...] combinação entre a arqueologia e a genealogia de uma maneira tal que as modifica [...]” (*Ibidem*, p. 80). Para responder à pergunta ontológica, Foucault agora aproxima o sujeito moderno com a questão da ética, compreendida como a “[...] relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo [...]” (*Ibidem*, p. 82). O mesmo autor defende que o ser-consigo só pode ser

colocado em relação depois de se analisar os eixos ser-saber e ser-poder, sendo o sujeito produto de todas essas relações.

Procurarei me aprofundar no segundo eixo proposto pela sistematização de Miguel Morey, o eixo ser-poder, pois minha intenção é analisar a disciplina escolar sob a ótica do conceito de poder disciplinar trabalhado nas teorizações foucaultianas. Neste capítulo, inicio minha aproximação com o conceito de poder e finalizo apontando especificidades das disciplinas.

Poder, na teoria filosófica-jurídica clássica, é o “[...] direito que todo indivíduo naturalmente possui como um bem que se troca, e que, mediante um contrato, transfere para outrem a fim de fundar o poder político.” (FAHI NETO, 2007, p. 33). Nessa perspectiva, o poder é entendido em seu caráter econômico e é passível de cessão ao Estado. O marxismo, outra corrente teórica com uma concepção de poder consolidada, também o analisa em seu caráter econômico, de dominação econômica.

Ao contrário do que asserem essas duas concepções de poder, economicamente fundadas, haveria na relação de poder, para Foucault, algo de específico. Mesmo se o poder está intimamente intrincado na economia, haveria no poder, em relação à economia, sempre um excesso, um resto, algo de próprio que não se deixa reduzir nem a uma relação jurídica, nem a uma relação de produção” (*Ibidem*, p. 34).

Para Foucault, o poder tem caráter relacional e é exercido em diferentes níveis sociais. Nessa perspectiva, todos os indivíduos não só estão imersos como também constituem as relações de poder. No entanto, é importante lembrar que o autor não constrói uma teoria do poder. Sua intenção ao estudá-lo é compreender o papel que exerce na produção do sujeito moderno. Ele busca, antes de se perguntar o que é poder, “[...] descrever como o poder funciona, mediante a análise de seus mecanismos, de suas estratégias e tecnologias.”(*Ibidem*) Compreender seu funcionamento é fundamental para compreender seus efeitos.

Para o autor, as relações de poder não significam necessariamente situações de repressão e coerção. Aliás, antes de apontar seus efeitos negativos, Foucault deseja sobretudo entender os efeitos positivos do poder, compreender o produto derivado de seus mecanismos. O autor destaca a “elegância” das técnicas e instrumentos disciplinares que dispensam relações custosas e violentas e, mesmo assim, ainda obtém efeitos de utilidade consideráveis (FOUCAULT, 2014, p. 135). O indivíduo sujeitado passar a ver “[...] a disciplinaridade do e sobre o próprio corpo não apenas como algo necessário, mas como uma necessidade necessariamente natural”

(VEIGA-NETO, 2007, p. 71). A força utilizada para impor a norma dos comportamentos esperados não é, portanto, totalmente arbitrária, já que há a constituição de um saber que convence os sujeitos da necessidade natural do disciplinamento

Deparei-me durante a pesquisa com conceitos como biopoder e biopolítica, os quais precisam ser levados em consideração quando há comprometimento em estudar o eixo ser-poder. Embora meus estudos voltem-se à disciplina, cabe aqui um esforço para discerni-la das demais modalidades e, assim, compreender sua especificidade.

O biopoder é o conjunto de tecnologias que define objeto do poder moderno: a vida biológica. Foucault percebe duas formas principais de organização desse poder: a biopolítica e a disciplina. Nesta, o corpo individual é investido e docilizado para a produção de um tipo de individualidade; naquela, o corpo múltiplo é gerido, o homem espécie, as populações.

Há que entender por “biopolítica” a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça” (CASTRO, 2016, p. 59).

Dentre as variantes do poder disciplinar e da biopolítica, destaco, aqui, a escala. Ao analisar as práticas sociais da modernidade, Foucault percebe a constituição de uma microfísica dos poderes, que produz e transforma os sujeitos ao atingir o seu corpo. É a partir da microfísica do poder, esse poder do detalhe que não cabe em explicações economicistas, que procuro olhar para a escola e para os sujeitos partícipes das relações nessa instituição. Logo, faz-se necessário compreender como o poder disciplinar funciona, quais seus mecanismos e técnicas.

Em seu livro *Vigiar e Punir*, Foucault constrói uma genealogia da penalidade com a intenção de “[...] captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica do seu exercício” (FOUCAULT, 2014, p. 102), analisando as práticas e métodos punitivos não somente como consequências de discussões no campo do direito, mas também e sobretudo como “[...] técnicas que têm sua especificidade no campo mais geral dos outros processos de poder” (*Ibidem*, p. 27). As mudanças dos métodos punitivos, das quais falarei mais a seguir, dialogam diretamente com a mudança de objeto e de finalidade do ato de punir.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault procura analisar os processos minuciosos que contribuíram para o nascimento da prisão moderna. Para isso, ele inicia sua genealogia fazendo considerações

a respeito do poder soberano, característico na França do século XVII até a Revolução Francesa (1789), investigando as práticas punitivas aplicadas a partir do mecanismo do suplício<sup>4</sup>.

O suplício, tipo de pena que incidia diretamente sobre o corpo do culpado a partir de uma “[...] arte quantitativa do sofrimento” (*Ibidem*, p. 37), tinha como objeto da punição o corpo do infrator e sua finalidade era replicar a ofensa que este havia dirigido ao soberano. Ao infringir uma lei, o infrator enfrentava a pessoa do soberano, que, por sua vez, buscava puni-lo intensificando na punição a atrocidade cometida no crime e adicionando a ela uma simbologia, fazendo-a lembrar a natureza do crime cometido: “aos olhos de todos, a justiça faz os suplícios repetirem o crime, publicando-o em sua verdade e anulando-o ao mesmo tempo na morte do culpado” (*Ibidem*, p.47). Havia, portanto, um caráter de vingança do príncipe para com aquele que o ofendeu.

De maneira ritualística, o soberano chamava o povo para presenciar o espetáculo punitivo com o objetivo de dar o exemplo ao gerar terror e medo. No entanto, o povo não presenciava os suplícios tão somente para assistir ao espetáculo do sofrimento, mas também para “[...] ouvir aquele que não tem mais nada a perder maldizer os juízes, as leis, o poder, a religião” (*Ibidem*, p.61). Era uma ocasião que reunia o povo com alguém passível de empatia e solidariedade, uma vez que quem sofria a pena teatral dos suplícios era também alguém do povo, com condição social em comum.

A empatia gerada nos suplícios e até mesmo a heroicização dos condenados contribuiu para o desaparecimento dessa prática punitiva entre os anos de 1769 e 1810. Contribuiu também para o desaparecimento dos suplícios a suavização dos crimes, observada desde o fim do século XVII: “[...] nota-se uma diminuição considerável dos crimes de sangue e, de um modo geral, das agressões físicas; os delitos contra a propriedade parecem prevalecer sobre os crimes violentos” (*Ibidem*, p. 75). Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, antes práticas toleradas de furto passam para o campo da ilegalidade, e a finalidade da punição transita de uma vingança do soberano para uma defesa da sociedade de acumulação do capital (*Ibidem*, p.89).

---

<sup>4</sup> Foucault pontua que os suplícios não constituíam as punições mais frequentes. No entanto, mesmo as outras penas deveriam manifestar algo característico do suplício. Tal fenômeno sugere a relevância do corpo e do sofrimento para os mecanismos de justiça da época.



Embora a reforma do campo jurídico tenha se dado no contexto iluminista, Foucault não atribui à uma nova sensibilidade o estímulo para as mudanças propostas. No seu entendimento, os reformadores desejavam

[...] estabelecer uma nova “economia” do poder de castigar, assegurar uma melhor distribuição dele, fazer com que não fique concentrado demais em alguns pontos privilegiados, nem partilhado demais entre instâncias que se opõe; que seja repartido em circuitos homogêneos que possam ser exercidos em toda parte, de maneira contínua e até o mais fino grão do corpo social (*Ibidem*, p. 80).

Tendo em vista a proteção da sociedade, os reformadores propõem que a pena seja calculada não mais pelo crime cometido, mas em função da possibilidade de repetição do mesmo: “a proporção entre a pena e a qualidade do delito é determinada pela influência que o pacto violado tem sobre a ordem social” (*Ibidem*, p. 91). Também deveriam ser consideradas as características de cada criminoso para que as penas pudessem ser moduladas de maneira individualizada. Observa-se então uma mudança do objeto de intervenção do poder: se antes o poder soberano punia no corpo, agora a punição deve atingir algo além do corpo: a alma.

De acordo com Foucault, era importante para os reformadores “[...] que os castigos possam ser vistos como uma retribuição que o culpado faz a cada um de seus concidadãos pelo crime com que ele lesou a todos” (*Ibidem*, p.107). A partir dessa significação do crime no imaginário social, não haveria possibilidade de sentir empatia por quem descumpria os códigos, pois seria de interesse da sociedade, que assumiria um caráter punitivo, reproduzir o rigor da legalidade (*Ibidem*, p. 111).

Então, com o código penal francês de 1810, de uma diversidade de penas moduladas e individualizadas, a punição se reduz à detenção nas prisões.

O cadafalso onde o corpo do supliciado era exposto à força ritualmente manifesta do soberano, o teatro punitivo onde a representação do castigo teria sido permanentemente dada ao corpo social, são substituídos por uma grande arquitetura fechada, complexa e hierarquizada que se integra no próprio corpo do aparelho do Estado. (*Ibidem*, p. 114).

Criticada pelos reformadores por não ser considerado pena, mas simplesmente garantia sobre o corpo do condenado, a prisão busca punir e corrigir o corpo e a alma do condenado visando construir um sujeito obediente.

[...] no projeto de instituição carcerária que se elabora, a punição é uma técnica de coerção dos indivíduos; ela utiliza processos de treinamento do corpo -não sinais- com os traços que deixa,

sob a forma de hábitos, no comportamento; e ela supõe a implantação de um poder específico de gestão de pena (*Ibidem*, p. 129)

Para isso, ela propõe uma física do poder diferenciada, que pensa o corpo do condenado em suas múltiplas possibilidades. Não basta a reclusão, é necessário disciplinar<sup>5</sup>.

Processos disciplinares não são novidades trazidas pela modernidade. Porém, a disciplina observada por Foucault na prisão tem formato e objetivo diferentes: ela controla o corpo e o mínimo gesto para torná-lo útil e diminui as forças políticas para torná-lo dócil. Para produzir um corpo “[...] que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (*Ibidem*, p. 134), ou o que Foucault denomina um corpo dócil, a disciplina conta com algumas técnicas, dentre elas a distribuição dos indivíduos, o controle da atividade, a organização da gênese e a composição das forças. Tais técnicas possibilitam a formação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória (*Ibidem*, p. 164).

A técnica da distribuição dos indivíduos tem como intenção organizar o que é múltiplo, construindo assim “quadros vivos” (*Ibidem*, p. 146). Para organizar o múltiplo, ela caracteriza cada indivíduo e o hierarquiza, distribuindo-o ideal e literalmente no espaço. Não basta isolar cada um como tática para evitar os perigos da coletividade, é preciso pensar em uma localização funcional para cada um dos corpos. Ao individualizar cada corpo, a intenção da distribuição não é fixá-lo, mas fazê-lo circular numa rede de relações.

O tempo também deve ser cronometrado e a rapidez deve ser compreendida como virtude. As articulações entre corpo-gesto e corpo-objeto são importantes para a técnica de controle da atividade. Porém, é insuficiente ser apenas rápido, é preciso que cada instante seja utilizado da maneira mais eficiente possível. Essa constante cobrança por eficiência impõe ao corpo um funcionamento divergente daquele que é próprio do organismo, e o ritmo acelerado impacta negativamente sobre cada indivíduo.

Para uma maior eficiência, a disciplina decompõe o tempo em segmentos sucessivos com exercícios de complexidade crescente. Cada indivíduo deve seguir a sequência que codifica os conhecimentos partindo do mais elementar para o mais complexo. Ao final de cada

---

<sup>5</sup> Reitero aqui um ponto importante do método genealógico: estudar os processos sem uma visão de progresso. Nesse caso, o novo formato punitivo não é consequência de uma sensibilidade mais apurada, mas reflexo, também, de outros tantos processos.

segmento, aplica-se uma prova para avaliar o nível atingido. Essa avaliação, ao mesmo tempo que permite comparar o percurso dos indivíduos no mesmo segmento, permite também avaliar o indivíduo em relação à expectativa de apreensão integral do conhecimento. (*Ibidem*, p. 158).

Cada corpo e cada segmento é reduzido a uma funcionalidade, uma vez entendidos como peças de um aparelho que precisa ser eficiente. Há, portanto, uma articulação dessas peças para compor o processo geral do aparelho. Essa combinação exige comandos: “do mestre da disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente.” (*Ibidem*, p.163).

A disciplina exige que aqueles na posição de sujeitados sintam-se vigiados continuamente. Para Foucault, esse é o efeito mais importante alcançado pela arquitetura proposta por Jeremy Bentham<sup>6</sup>, denominada Panóptico: “fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (*Ibidem*, p. 195). Bentham propõe uma instalação em forma de circunferência e fracionada em celas. Ao centro, uma torre alta com janelas em todos os lados, de maneira que aquele que está na torre vigiando possa observar todos os indivíduos, enquanto estes não conseguem saber quando estão sendo vigiados. As repartições são pensadas com a intenção de isolar cada sujeito e torná-los “[...] objetos de uma informação, nunca sujeitos numa comunicação” (*Ibidem*, p. 194).

Para Bentham, o ideal era que a disciplina não estivesse somente nas instituições, mas em todas as instâncias da sociedade, funcionando de maneira múltipla e generalizada. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, Foucault aponta para a progressiva disseminação dos dispositivos disciplinares, movimento que se dá ligado a processos históricos diversos. Um dos aspectos interessantes é a mudança dos elementos principais na sociedade: se antes a comunidade e a vida pública tinham maior relevância, agora o indivíduo e o Estado evidenciam-se, exigindo formas distintas de gestão social, incluindo novos sistemas judiciário e punitivo. Bentham acreditava que o esquema Panóptico fortaleceria as forças sociais ao se distanciar das formas violentas ligadas à soberania e ao fazer crescer a utilidade dos indivíduos dentro do sistema

---

<sup>6</sup> Jurista e filósofo iluminista utilitarista.

social. O panóptico representa o poder disciplinar que se forma na modernidade e que Foucault percebe ao produzir uma análise histórica sobre os métodos punitivos.

A função disciplinar do Panóptico permite aplicações multifuncionais: “cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado” (*Ibidem*, p. 199). Nesse sentido, não só a prisão poderia se beneficiar dessa organização proposta pelo Panóptico, mas outras instituições que também têm intenções similares àquelas citadas acima.

O poder disciplinar surge, no ocidente, na Época Moderna, fruto da revolução política e, conseqüentemente, das novas concepções de poder. Nesse período histórico, além das rupturas já conhecidas (econômica e ideológica),

“[...] toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da formação social, operando no sentido educativo.” (CAMBI, 1999, p. 198).

Ao lidar com uma multiplicidade de indivíduos, a escola contribui para a construção do sujeito moderno. De modos específicos, prisão, escola e hospital objetivam adequar o sujeito dentro de um padrão homogêneo que é estabelecido por saberes, e os dispositivos disciplinares possibilitam essa adequação. Como, então, as técnicas disciplinares apresentadas anteriormente se organizam na escola? Em meu segundo capítulo, amparada pelos conceitos estudados até então e pela leitura de textos de comentadores, busco compreender como o poder disciplinar se institucionaliza na escola.

## II. SUJEITO, DISCIPLINA E ESCOLA

A partir das reflexões feitas no primeiro capítulo pode-se perceber que os indivíduos modernos estão submetidos a diversas tecnologias de poder. Em seu livro *Vigiar e Punir*, Foucault demonstra que essas tecnologias têm como objetivo neutralizar o poder político de indivíduos e coletivos e aumentar as forças úteis do/s seu/s corpo/s, objetivos estes alinhados à ideologia do sistema econômico e social vigente (capitalista). Ao intencionar a neutralização do poder político de indivíduos e coletivos, a disciplina busca evitar confrontos e resistências, sejam elas em nível macro ou micro.<sup>7</sup> Paradoxalmente, ela cria as condições para a construção do indivíduo incompatível, questão da qual comentarei com mais cautela ao discorrer sobre o conceito de norma.

Ao delinear um papel para o corpo, o poder disciplinar não estreia esse conveniente cuidado. Em diversas sociedades foi e é atribuído ao corpo obrigações e proibições, sejam elas legais e/ou de cunho religioso. No entanto, o que especifica o seu papel para o poder disciplinar, que por sua vez caracteriza a modernidade, é a disciplina atuar incessantemente no íntimo, no gesto e no detalhe, fabricando corpos dóceis e úteis. O corpo assume status de instrumento, como explica Foucault ao analisar genealogicamente as tecnologias do castigo: ele é colocado em regime de esquadramento para justamente atingir aquilo que não é corpo, a alma. Com essa “[...] descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (Foucault, 2014, p. 134), instituições como o hospital, a fábrica e a escola passam a se envolver estritamente com uma “anatomia política do detalhe” (Ibidem, p.137). Neste capítulo busco refletir, a partir de levantamento bibliográfico, como o poder disciplinar se institucionaliza na escola e como se constituem os indivíduos imersos nas relações escolares.

---

<sup>7</sup> Sobre o conceito de política quando utilizado nas teorizações de Foucault: De acordo com Leon Fahi Neto, ao mobilizar o termo política, Foucault “[...] se refere a toda relação de força presente entre grupos sociais e entre indivíduos em sociedade” (FAHI NETO, 2007, p.12). Portanto, o poder político não estaria centralizado nas práticas e instituições estatais, mas vascularizado por toda a sociedade civil. Ainda assim, não há como negar a existência de ações políticas que remetam de imediato ao Estado: há reivindicações diretas de grupos e coletivos e há também ações estratégicas do Estado no que tange a vida individual e coletiva das populações. Essas últimas estratégias mencionadas são compreendidas, nas teorizações de Foucault, pelo conceito de Biopoder, que inclui as disciplinas e a biopolítica.

A escola como instituição fundamentalmente comprometida com a formação humana constitui sua prática pedagógica desejando atingir um ideal de ser humano. Tem, portanto, legitimidade para atuar no mais íntimo do homem ao produzir sua individualidade ordenando comportamentos subjetivos e somáticos e, justamente por esse alcance miúdo, se estabelece como campo de relações de força entre grupos e indivíduos orientados por suas compreensões e objetivos. Essas relações produzem tensionamentos que reverberam no currículo escolar, nos métodos de ensino e nas avaliações, compondo diversos campos políticos de disputa.

Atualmente no Brasil, essa mesma escola constrói seu Projeto Político Pedagógico em consonância, necessariamente, com documentos educacionais municipais, estaduais e federais, bem como com programas de agências mundiais que costumam aproximar a educação a objetivos políticos e econômicos específicos<sup>8</sup>. Para além dos documentos, a prática de cada professor se respalda em seu processo formativo, que é eminentemente pessoal, já que engloba experiências e significações. Na atualidade as escolas contam com a figura do supervisor escolar, que vigia e avalia os professores com a intenção de garantir um correto agir pedagógico (LEAL; HENNING, 2010). Mas mesmo os supervisores escolares devem cumprir as exigências de órgãos superiores ao assegurar concordância entre documentos educacionais e a prática do corpo docente.

[...] na perspectiva da vigilância disciplinar do *panopticon*, podemos dizer que todos são vigiados por todos: alunos, professores, especialistas, diretores. E mais, fora dos muros do estabelecimento escolar as famílias, a comunidade em geral e a própria gestão governamental, na medida em que problematizam e são também problematizados pela escola, também podem vigiar e ser vigiados. (ASSMANN; NUNES, 2000, p. 141).

Dito isso, é possível perceber, ainda que timidamente, a complexidade da atividade pedagógica, as relações poder-saber específicas do campo e a sua integração nas relações poder-saber mais amplas.

Para entendermos a inserção da escola na lógica moderna das disciplinas, julgo importante resgatar um pouco da história da educação. Destaco, aqui, que não o faço com intenção de provar o que Foucault trouxe em suas análises com a concretude resultante de

---

<sup>8</sup> A Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial são exemplos de instituições com princípios liberais que entendem a educação como instrumento para o desenvolvimento econômico e social.

processos históricos, muito menos audaciosamente relacionar diretamente as teorizações do autor francês com nossa historiografia educacional. Aproximo ambos por exercício compreensivo, nada mais.

No século XIX nos deparamos, no Brasil, com a circulação de algumas experiências educacionais ocorridas em países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos. Os manuais que traziam os estudos e as novidades da área apontavam para a construção de um modelo de escola graduada que se apresentava como possibilidade de prosperidade em um momento de fortalecimento dos Estados-Nação. Em nosso país o Estado detinha a tutela da educação e a escola passou a ser encarada como instituição de investimento dos princípios republicanos, por meio de um processo cuja intenção era a homogeneização cultural e a formação do indivíduo enquanto cidadão. Havia, portanto, uma demanda de um novo modelo escolar que possibilitasse a massificação e democratização da escola para a constituição identitária do país (HISTÓRIA...2014).

A escola graduada fundamentava-se na construção de programas escolares que ordenassem os conhecimentos por faixa etária e complexidade crescente. Tempo e espaço refletiam o processo de racionalização da atividade pedagógica: para cada lugar, um corpo; para cada conjunto de crianças, um professor. A proposição da experiência escolar deveria ter um tempo e um espaço não só determinados, mas específicos, calculados. A disciplina passa a ser estruturante no trabalho pedagógico, uma vez que possibilita organizar, regular e avaliar os indivíduos. “Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos da matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 156).

O desenvolvimento dessa nova pedagogia se solidificou com base em saberes médicos e, sobretudo, psiquiátricos. Se, na modernidade, a norma passa a funcionar como critério para divisão dos indivíduos, a medicina, que é, por excelência, a ciência do normal e do patológico, transcreve seus saberes às demais instâncias modernas disciplinares e reguladoras a fim de constituir uma sociedade de normalização. O poder medical se torna estratégico no campo biopolítico e no campo disciplinar (FAHI NETO, 2007, p. 17).

Ao resgatar novamente a história da educação brasileira, podemos pensar no projeto higienista do final do século XIX e início do século XX, que construía uma relação entre civilidade e limpeza. A instalação da ideologia positivista no Brasil associa insalubridade a ignorância e idealiza um “[...] projeto de regeneração do povo pela via da educação” (RITO; AQUINO, 2017, p. 137). Nesse contexto, a escola recebe status de agente higienizador.

Para Rito e Aquino, “a crença no aspecto social das enfermidades [...] poderia ser usada para explicar a ascendência do saber médico-higienista sobre o universo escolar” (*Ibidem*, p. 134). Ao consagrar a psique como “[...] centro sensível onde se desenvolvem patologias sociais” (*Ibidem*, p. 128), identifica-se a alma, termo utilizado por Foucault, como “o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 32). A eminência das técnicas disciplinares na escola, juntamente com as outras modalidades de poder concomitantes, possibilitaria a produção de uma individualidade sadia, de um indivíduo normal.

Neste sentido, é fundamental nos voltarmos para o conceito de norma. Nas teorizações foucaultianas, a norma funciona como um paradigma das condutas. Ela pretende medir a qualidade dos atos de cada indivíduo de acordo com o parâmetro das exigências de um determinado momento/contexto histórico. Não devemos, pois, reduzi-la ao caráter de lei: enquanto esta prescreve e discrimina o que é legal e ilegal, a norma

[...] se move em relação a um campo de comparação no qual há maior ou menor adequação a respeito do que se considera ótimo; para estabelecer esse padrão de referência, não se serve de códigos, mas de saberes e, finalmente, não busca separar uns de outros, mas adequar e homogeneizar, normalizar. (CASTRO, 2015, p. 71).

À medida que afirma o comportamento referencial tido como normal, a modernidade determina também o comportamento a-normal (valor e anti-valor). No entanto, do ponto de vista da existência, a anormalidade precede a normalidade, já que é somente com a instituição de alguma norma que podemos pensar no seu oposto, antes intangível (PORTOCARRERO, 2004, p. 179). Por conseguinte, um comportamento transgressor só pode ser compreendido como tal porque caracteriza-se pelo descumprimento de uma norma. Para correção desses comportamentos indesejados, o poder disciplinar possui instrumentos próprios, dos quais falarei mais adiante neste capítulo.



Na escola especificamente, a norma tem natureza mista: é artificial ao ser explicitada em programas e regulamentos escolares; e natural, construída a partir do observável, ou seja, das regularidades do processo de aprendizagem (FOUCAULT, 2014, p. 176). No campo educacional brasileiro, podemos verificar a ascendência da psicologia baseada em estudos de laboratório, pouco ou nada preocupada com as condições materiais de cada indivíduo. Ao estudar o desenvolvimento humano desconsiderando fatores sociais, há tendência em responsabilizar o sujeito pelo seu ritmo inadequado, colocando-o como produtor do próprio fracasso. Na escola, observamos essa responsabilização do fracasso ao aluno que não se apropria do saber apresentado. Este aluno é estigmatizado e sua vida escolar é medicalizada<sup>9</sup>. A norma se opõe não somente aos desvios de comportamento, mas também ao mau funcionamento do organismo. (CASTRO, 2016, p. 311), às “anormalidades” médicas.

A partir da norma, organiza-se uma microeconomia em que os indivíduos são diferenciados e hierarquizados de acordo com seu valor para assim serem distribuídos nos espaços escolares, espaços esses materiais e virtuais. Para compreender melhor esse processo, Foucault utiliza o conceito de taxinomia<sup>10</sup>.

Ela [a taxinomia] permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar “celular” (FOUCAULT, 2014, p. 146)

As disciplinas e a biopolítica, ambas comprometidas com uma sociedade normalizadora, utilizam-se de instrumentos e técnicas para a produção de um perfil de indivíduo e sociedade. Como já visto anteriormente, constitui as disciplinas as técnicas de distribuição dos corpos, controle da atividade, organização da gênese e composição das forças. Neste capítulo procuro compreender como essas técnicas se organizam no contexto escolar.

A distribuição dos corpos contribui para a produção da individualidade celular. Clausura, quadriculamento, localização funcional e posição na fila são algumas das características dessa técnica. Em um local à parte do restante da sociedade, fechado em si

<sup>9</sup> O processo de medicalização da vida escolar ocorre quando são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano do indivíduo, transformando-os em casos a serem analisados clinicamente.

<sup>10</sup> Nas ciências biológicas, o conceito de taxinomia (do grego táxis, «ordem» + nómos, «lei» + -ia) diz respeito à disciplina que classifica os seres vivos em grupos e subgrupos de acordo com suas características. Sua aplicação no campo das ciências sociais se dá devido à similaridade dos processos em ambos os campos.

mesmo<sup>11</sup>, cada corpo deve ocupar um lugar específico e funcional. Ao concentrar e esquematizar as forças, fica mais fácil obter produtividade e controlar os corpos.

Na escola, distribuir os corpos “[...] resolveu, na prática, o problema da falta de controle do conjunto de alunos que ficaram às soltas, enquanto uma lição individual estava sendo ministrada.” (PORTOCARRERO, 2004, p. 173). As filas de carteiras nas salas de aula e nos deslocamentos transparecem a necessidade de determinar os lugares individuais para controlar tanto o trabalho individual quanto o trabalho coletivo. Tal técnica contribuiu e “organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem” (FOUCAULT, 2014, p. 144).

A individualidade orgânica é produzida pelo controle da atividade. A severidade com o cumprimento de horários é característica das disciplinas e busca evitar as porosidades da atividade laboral, obtendo um tempo de boa qualidade. O foco na produção e não somente no produto e a racionalização dos recursos revela-nos, novamente, aproximações do poder disciplinar com o sistema capitalista.

Foucault, ao dissertar a respeito dessa técnica, cita o método Lancaster de ensino mútuo, que otimizava os recursos disponíveis/ diminuía custos ao contratar poucos professores e encarregar alunos mais adiantados (monitores) a passarem os conteúdos para os demais: “[...] confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo” (*Ibidem*, p. 162).

Para o poder disciplinar, “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (*Ibidem*, p. 150). A técnica de controle da atividade codifica e instrumentaliza o corpo global relacionando-o com o gesto e com o objeto a fim de atingir o melhor rendimento com o mínimo de dispêndio. Na escola, temos como exemplo dessa máxima a posição do corpo e a articulação corpo/objeto para a caligrafia ideal: requer-se uma posição perfeita para cada parte do corpo envolvida no processo de escrita, numa espécie de gabarito somático respaldado pela pedagogia que, neste momento, procura ser reconhecida enquanto ciência e, para isso, ancora-se nas outras ciências que estudam o ser humano.

---

<sup>11</sup> Embora o Panóptico seja o exemplo prático e estrutural para o funcionamento do poder disciplinar, ele não necessita de um local fechado para funcionar.

A individualidade genética é produzida pela organização da gênese: a produção de um código para os processos educativos. Essa técnica segmenta o percurso formativo prescrevendo exercícios específicos para cada parcela de indivíduos. O conjunto das parcelas constitui a grande série temporal cujo itinerário finda em um estado terminal no qual o indivíduo atingiu os saberes mais complexos.

Para facilitar a visualização da técnica disciplinar em questão, retomemos o modelo de escola graduada, que constrói um programa escolar ordenando os conhecimentos por ano letivo. A intenção é otimizar o processo educativo utilizando, por exemplo, o método simultâneo, que conta com um professor dando aula para uma classe homogênea na qual os indivíduos são agrupados por faixa etária e saberes prévios.

A construção do programa escolar e a distribuição dos indivíduos nas classes facilita a produção do saber individual, que transforma cada indivíduo em um caso a ser analisado e permite comparações e hierarquizações. Falarei mais sobre esse saber individualizante ao apresentar os instrumentos disciplinares.

Por fim, a individualidade combinatória é produzida pela composição das forças, que organiza as táticas: “a tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar.” (*Ibidem*, p. 165). Para subtrair a maior eficiência da maquinaria, as partes devem ser treinadas com comandos simples, que chamam atenção de todos e sinalizam momentos da rotina institucional.

A escola utiliza o sinal da fábrica para marcar os momentos de chegada e de saída dos indivíduos, mas também tem comandos próprios. Enraizado na cultura escolar (inclusive na educação infantil) estão as músicas que sinalizam momentos de lanche, de guardar os brinquedos, de prestar atenção na professora, de higiene pessoal etc. Esses comandos simples e até mesmo sutis condicionam os comportamentos para que a maquinaria escolar seja efetiva e para que o corpo dócil seja produzido.

Além das técnicas, o poder disciplinar conta com instrumentos que auxiliam no processo de normalização e de produção da individualidade almejada. São eles: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame (*Ibidem*, p. 167).

O olhar hierárquico é possibilitado, sobretudo, pela arquitetura do Panóptico (explicada no primeiro capítulo) e pela produção dos quadros vivos. O espaço da sala de aula sequestra os corpos dos indivíduos e direciona seus olhares à autoridade (professor). Com essa configuração do ambiente, busca “sequestrar” também suas atenções<sup>12</sup>. Fazendo uma analogia com o funcionamento de uma fábrica (*Ibidem*, p. 172), quanto maior a quantidade de operários/alunos, mais se faz necessário a vigília da atividade para evitar comunicações perigosas e porosidades da atividade laboral, garantindo-lhe a máxima e refinada produtividade. Tal vigília acontece de professor para aluno e até mesmo de aluno para aluno, uma vez que o ensinamento dos valores não depende mais somente da figura do professor ou da autoridade em questão. A reprodução desses saberes passa a acontecer entre os próprios sujeitos. Exige-se do aluno, em sua relação com o professor, passividade; e em sua relação com os outros alunos, vigilância.

A sanção normalizadora é o instrumento que identifica a “posição” de cada sujeito em uma escala de adequação à norma e coloca-o em regime de gratificação-punição. De acordo com Foucault, “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um mecanismo penal” (*Ibidem*, p. 175). Esse mecanismo é incumbido de resolver, em consonância com a norma, os comportamentos intoleráveis. Na escola, as próprias sistematizações e classificações funcionam como sanção normalizadora pois inserem o aluno em um nível bom ou ruim e produzem sentimentos como vergonha e orgulho. Para Assmann e Nunes (2000, p. 143), “as sanções normalizadoras devem criar nos indivíduos ‘anormais’, não sujeitos e não resignados às regras, juntamente com a vontade de se normalizarem, um reconhecimento entre a sua condição de ‘diferente’ e as sensações de culpa, de inferioridade e de erro”. Assim, a disciplina atribui

---

<sup>12</sup> No texto *Os meninos*, Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2004) exercitam a leitura de uma fotografia de Robert Doisneau na qual ele “[...] retrata três meninos sentados em suas carteiras e que parecem aguardar o fim de uma aula” (p. 230). Os autores elaboram uma leitura detalhada do plano de fundo da imagem e refletem sobre a parede ser a materialização do confinamento. Depois, interpretam a figura dos meninos e apontam as distintas maneiras de estar e presenciar a sala de aula e a atividade pedagógica: “cada um está ali a seu modo” (p. 236). Um deles encontra-se em um estado de presença ausente, sinalizando uma cisão entre corpo e alma. A fuga desse menino nos possibilita refletir sobre a emergência das individualidades desajustadas e inajustáveis.

valor e hierarquiza os indivíduos, produzindo e compactuando com a internalização de estigmas que causam sérias implicações na produção da individualidade.

O exame é um instrumento disciplinar que assume o sujeito como objeto descritível e analisável e possibilita a produção de um saber individual. De acordo com Foucault, ele está “[...] no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder [e] efeito e objeto de saber” (*Ibidem*, p. 188). Para produção desse saber é necessário acumular registros e documentos nos quais os professores descrevem os comportamentos e o desempenho de cada aluno durante o período a se avaliar. A nota atribuída é reflexo de um prognóstico construído pelo olhar classificador da disciplina, que distingue os alunos “[...] segundo o nível de avanço, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais” (*Ibidem*, p. 144). Por assumir caráter classificatório e reprobatório, o exame tem implicações na trajetória escolar.

O saber normalizador é reforçado o tempo todo na escola, por todos. Quem acompanha, o reproduz materialmente, seja nos espaços escolares ou fora deles. Quem não o acompanha, ainda assim o conhece. Estes sujeitos demonstram as falhas no projeto moderno de escola universal e obrigatória: representam o grande contingente sem acesso à escola; os rejeitados e excluídos por não acessarem os códigos escolares, seja pelas distintas facilidades, diferentes interesses ou reflexo das desigualdades sociais.

O processo de normalização, no qual a escola assume um papel essencial, busca produzir a individualidade celular, orgânica, genética e combinatória a partir das técnicas e dos instrumentos trabalhados nesse capítulo. Considerando a indubitável capacidade do poder disciplinar de produzir o corpo dócil, quais as possibilidades de resistência dos indivíduos escolares a esse poder?

### III. SUJEITO E RESISTÊNCIA NA ESCOLA

Neste terceiro capítulo, após compreender o que é o poder disciplinar e como ele opera na escola, procuro averiguar as possibilidades de resistência frente às disciplinas nessa instituição. É um caminho tentador para mim, enquanto estudante de pedagogia, criticar o projeto educativo voltado para a construção do sujeito eficiente e conformado e, a partir disso, cunhar minhas justificativas a respeito do porquê devemos resistir a esse movimento. Discutir o projeto pedagógico das disciplinas, seu caráter potencializador das forças produtivas em detrimento das forças políticas tem importância, mas o que Foucault destaca ao falar da resistência é, sobretudo, o seu caráter tático, estratégico.

Para Foucault, “[...] as possibilidades reais de resistência começam quando deixamos de nos perguntar se o poder é bom ou mau, legítimo ou ilegítimo e o interrogamos ao nível de suas condições de existência” (CASTRO, 2016, p. 387). Neste sentido, resistir é parte constituinte na dinâmica das relações de poder, uma vez reconhecido o constante tensionamento entre as partes, uma lutando para a manutenção dos dispositivos de poder e as outras reagindo e resistindo (*Ibidem*, p. 151). A vontade de manter o estado de dominação aumenta ao passo que as resistências aumentam, o que nos mostra que, mesmo alcançando certas inversões nas relações, as tensões e as lutas são constantes.

Pensar a resistência no contexto escolar é um esforço feito por diversos autores pós-foucaultianos que estudam os fenômenos educativos. Ao ler tais comentadores, pude perceber que esse tema não é descrito com base na genealogia produzida por Foucault, mas a partir do eixo ser-consigo, que indica a prática de si como resistência à submissão da subjetividade. Pich, Assmann, Gomes e Vaz vislumbram “[...] em que medida é possível, no contexto do poder da vida, pensar uma Pedagogia, como instância ético-normativa de intervenção sobre os indivíduos, que possa promover, ainda e apesar de tudo, uma outra formação ético-política” (2007, p. 20). Embora eles estejam se referindo à biopolítica e à pedagogia, podemos ainda sim pensar na vida individual como promotora de práticas de liberdade. Talvez Silvio Gallo, em seu texto *Repensar a educação: Foucault*, também toque nesta ideia quando indica um futuro para a educação que supere as técnicas e disciplinas escolares e atinja “[...] a estilística da existência, [na qual] cada indivíduo deve moldar sua vida como se produzisse uma obra de arte” (GALLO, 2004, p. 95).

É possível dizer, então, que a resistência em Foucault não está nas instituições como a escola, mas no indivíduo, no próprio alvo do poder. Ela pode, então, estar na escola, na medida em que esta é constituída pelos indivíduos. Nesse sentido, o educador que cuida de si é um educador que educa para que as crianças, quando atingirem maturidade suficiente, cuidem igualmente de si. É nessa prática que encontramos a potência da produção de uma subjetividade outra, além e não aquém das disciplinas ou dos biopoderes em geral.

No eixo ser-poder, o qual me propus estudar, Foucault se ocupa em descrever as estruturas de dominação mais que pensar as possibilidades de enfrentamento às mesmas, embora ele nos lembre constantemente que onde há poder, há resistência. Talvez porque, antes de pensar em resistências, ele procura compreender como o sujeito moderno passa a ser o que é e, para isso, enfatiza as relações do ser com o poder e com o saber, para somente então pensar a relação do ser consigo.

É em seu terceiro eixo que Foucault propõe uma prática ascética para resistir aos biopoderes. Similar às ascetes gregas, a prática ascética proposta pelo autor francês é também uma prática de liberdade e possui dimensões política e moral. Vale lembrar que, ao destacar as lutas contra o assujeitamento que colocam em xeque o estatuto de indivíduo, o autor não deslegitima as lutas historicamente conhecidas, como as lutas contra as dominações (*Ibidem*, p. 245). Sua premissa é a de que novas modalidades de poder exigem novas maneiras de luta e resistência. No caso da microfísica do poder característica da modernidade, a luta contra o assujeitamento faz-se estratégica, e ela só é possível a partir de uma prática ascética.

Para consumir uma nova subjetividade, diferente daquela produzida pelas disciplinas, o asceta deve praticar a dietética, “[...] prática refletida de si e de seu corpo” (ORTEGA, 2008, p. 24). No deslocamento dessa identidade recusada, o indivíduo só pode alcançar a identidade almejada mediante a constância e o exercício da vontade. Portanto, o movimento de singularização e de recusa aos biopoderes coloca no indivíduo a potência de uma ação resistente, noção que se difere veementemente das teorizações primeiras de Foucault, nas quais os indivíduos não têm o que fazer frente aos poderes estruturais.

Analisando o contexto a partir da concepção construtivista de corpo e do diagnóstico da modernidade de Foucault, não há indicação de brechas nas quais o indivíduo possa se governar. Como estaria no corpo dócil, aquele inevitavelmente sujeitado, a possibilidade de resistir? Ao considerá-lo passivo e inconsciente, como cobrá-lo por uma “[...] constituição ativa, que

compreende as noções de liberdade, autonomia e capacidade de agência”? (ORTEGA, 2008, p. 208).

Seguindo esse pensamento, como os indivíduos investidos pelos poderes disciplinares na instituição escolar poderiam cultivar a si mesmos<sup>13</sup>? Como criar possibilidades outras de existência num contexto inevitavelmente regulador? Ao pensar o poder disciplinar na escola no capítulo anterior, evidenciei a sujeição dos alunos frente às práticas disciplinares. Se são eles os maiores alvos desse poder, seria lógico colocá-los como os sujeitos a resistirem. Paradoxalmente, se o aluno é o que mais sofre os investimentos na instituição escolar, como cobrá-lo por uma prática de si consciente? Aqui vale lembrar que o indivíduo é também um efeito de saberes, ao considerarmos a estreita e difusa relação entre poder e saber.

Tendo em vista meu objetivo geral e mediante as considerações apresentadas, optei, por uma questão metodológica, em não adentrar no terceiro eixo de Foucault. Embora a articulação entre os eixos exista, cada um possui analítica própria e exige aprofundamento e intimidade com novos conceitos e procedimentos. No caso da aproximação entre resistência e práticas de si, cuja relação corresponderia com meu objetivo, há um impasse na concepção de corpo da genealogia e da ética que dificultaria essa aproximação e exigiria familiaridade com os dois eixos do autor. “O poder [teria] que ser compreendido dentro de uma capacidade de agir dos envolvidos” (PICH; ASSMANN; GOMES; VAZ, 2007, p. 22), não tão somente sob o panorama das estruturas.

Compreendidas as especificidades do poder disciplinar e o seu funcionamento na instituição escolar, resta-me, enquanto pesquisadora, assumir o que a própria genealogia do poder aponta: a impossibilidade de uma ação resistente. Ortega afirma que o próprio Foucault percebe esse impasse em sua analítica do poder e, por isso, reformula suas teorizações.

A reviravolta que seu pensamento efetuou na segunda metade dos anos setenta constitui, a nosso ver, uma tentativa de formular uma alternativa para esse círculo vicioso. Ele não pode se referir ao mesmo corpo como objeto do poder – o corpo dócil e maleável do construtivismo – quando pensa em outra economia do corpo [...]. Acreditamos que uma outra noção de corporeidade seja necessária. (ORTEGA, 2008, p. 207).

---

<sup>13</sup> Aqui poderíamos entrar em uma discussão a respeito do grau de autonomia que as crianças possuem, reconhecendo-as como as mais atingidas pelos processos disciplinares na escola.



Dirijo-me, portanto, às críticas de Francisco Ortega, por entendê-las como diálogo e resposta, em última instância, ao Foucault de *Vigiar e Punir*<sup>14</sup>. Visando contribuir com o pensamento foucaultiano, Ortega argumenta e fornece motivos epistemológicos e éticos em defesa da dimensão fenomenológica<sup>15</sup> do corpo. De acordo com ele, considerar tal dimensão possibilita superar as aporias da genealogia e, assim, elucidar as possíveis resistências. (ORTEGA, 2008, p. 205). Ao apontar a fenomenologia do corpo como uma possibilidade, Ortega reconhece que existem diferenças importantes nas diversas tradições da fenomenologia, mas o que ele busca ressaltar é um elemento em comum entre todas essas tradições: o vínculo intencional com o meio, o homem como um “animal de experiência” (*Ibidim*, p. 208).

A primeira questão abordada por Ortega é a superação do dualismo corpo-alma; a segunda questão é a formulação de uma concepção de ação que admita resistência; e a terceira questão é colaborar com a explicação do exercício das relações de poder. (*Ibidim*, p. 205).

De acordo com Ortega, Michel Foucault, assim como os cientistas sociais em geral, possui uma aversão pelas ciências biológicas. Ao considerar o papel da cultura e dos dispositivos de poder em nossa formação enquanto sujeitos, ele não se preocupa em evidenciar o corpo que sente, que experiencia e que age, aspectos caros para a fenomenologia que considera a percepção da consciência para estudar a essência das coisas.

A leitura descarnada da corporeidade pode ser reflexo da ênfase que Foucault dá ao olhar enquanto instrumento, sobretudo o olhar panóptico. Como visto no primeiro capítulo, o sistema de justiça penal se modificou: de dispositivos táteis como os suplícios, as penas passaram para um dispositivo que, embora controle o corpo, tem no elemento visual a nova economia punitiva. Na genealogia do poder, Foucault constitui uma história do corpo a partir do olhar médico e jurídico (ou seja, a partir da ideia do objeto), e, como consequência, “[...] o corpo desaparece como entidade “material ou biológica”, já que ele é conhecido apenas mediante o filtro de um determinado discurso [...] de poder” (ORTEGA, 2008, p. 198);

Essa leitura é também consequência da perspectiva assumida pelo autor, que privilegia as estruturas e demonstra pouco ou nenhum interesse em destacar a capacidade dos indivíduos

---

<sup>14</sup> Ortega se diferencia de outras bibliografias sobre Foucault por fazer um movimento duplo: por um lado reconhece a impossibilidade de resistência dado no eixo ser-poder, por outro, é capaz de ensejar uma saída via fenomenologia.

<sup>15</sup> Como historiador das ideias, Foucault traçou duras críticas ao método fenomenológico por se sustentar em conceitos inconstantes, como a ideia de “sujeito que dá sentido ao mundo” (ORTEGA, 2008, p. 191). Criticou a ambiguidade do corpo em Merleau Ponty, onde o corpo é sujeito, mas também é objeto da experiência corporal.

de impactá-las e mobilizá-las. A explicação baseada nas estruturas negligencia o papel dos agentes sociais e configura o maior impasse da genealogia: admitir uma “[...] ação criativa no ambiente”, na qual o corpo se relaciona com o meio de maneira não-instrumentalizada (ORTEGA, 2008, p. 209).

O poder em Foucault aparece como uma entidade movida por vontades e necessidades próprias, cabendo ao indivíduo uma re-ação ao meio, ora obedecendo, ora transgredindo. Ambas condutas são antevistas e possuem reflexos na lógica das disciplinas: o indivíduo obediente é gratificado e é visto como extensão da norma; o indivíduo transgressor reafirma a norma aos outros, pois sofre punições corretivas que indicam a todos a boa e a má conduta. A sociedade normalizadora, como visto anteriormente, necessita dos desvios à regra para seu funcionamento. Por isso, em sua analítica do poder, tais transgressões não podem ser compreendidas como resistências.

Na tradição fenomenológica, o corpo é considerado em suas duas dimensões: corpo vivo e corpo vivido. O corpo vivo é a dimensão científica e descritível, enquanto o corpo vivido é a dimensão da experiência individual. São duas dimensões de um mesmo corpo, o corpo vivido. Considerar essas dimensões possibilita uma leitura de mundo a partir da perspectiva do sujeito agente, e não somente re-agente. Enquanto Foucault afirma que nem mesmo o corpo é invariável o bastante para que os seres humanos se reconheçam entre si, Ortega faz considerações mais ponderadas a esse respeito. Para o filósofo espanhol, o corpo não é reduzido ao estatuto de entidade absolutamente maleável, tampouco abreviado a uma entidade anatomofisiológica. Logo, “o corpo fenomenológico pode funcionar como instância crítica da redução de nossas práticas a uma relação instrumental com ele, como aparece nas disciplinas” (ORTEGA, 2008, p. 207);

Foucault não demonstra objeção quanto às constâncias do corpo (corpo vivo), mas não as considera em sua análise e diagnóstico. O autor opta por sustentar a visão construtivista do corpo, que valoriza o seu caráter social e histórico. Ortega critica tal compreensão, pois ela exime do corpo sua existência autônoma, aquém do caráter meramente abstrato. Para o autor espanhol, considerar o corpo vivo auxilia na compreensão de como o poder é exercido, sobretudo o biopoder. Isso porque, certamente, os saberes a respeito do corpo humano, o corpo biológico, foram cruciais para o desenvolvimento das técnicas disciplinares e do saber normalizante. (*Ibidem*, p. 213).

Na genealogia do poder, Foucault afirma que a alma é produzida dentro do corpo dócil, sendo este investido pelos instrumentos e técnicas disciplinares citados em meu segundo capítulo. No cuidado de si, a alma é o “sujeito das ações corporais”. Enquanto em ambas as leituras o corpo e a alma são pensados separadamente, para a fenomenologia, “mental e físico não são entidades metafísicas distintas, mas manifestações do mesmo corpo em ambientes diferentes” (*Ibidem*, p. 206).

Para esclarecer a noção foucaultiana de produção da alma no interior do corpo a partir do método fenomenológico, Ortega utiliza a explicação do “suporte corporal das metáforas conceituais”. Noções como força corporal e crescimento corporal são transferidas para o domínio moral e nos ajudam a organizar nossa racionalidade. Logo, “se as dimensões morais e cognitivas da vida mental podem ser compreendidas a partir de fenômenos corporais, não seira errado afirmar que diferentes regimes corporais ‘produzem’ uma determinada vida mental (a alma foucaultiana)” (ORTEGA, 2008, p. 214).

A ideia de intencionalidade sem sujeito, das teorizações foucaultianas, também pode ser elucidada pela concepção fenomenológica de corpo, pois permite compreender a noção de intencionalidade corporal/ação individual sem que essa ação pressuponha uma voluntariedade, uma ação racional. “A ação corporal se encontra além das antinomias do livre arbítrio e do determinismo, da agência consciente ou inconsciente” (*Ibidem*, p. 211).

Especificadas as sugestões de Ortega a respeito do corpo, questiono-me sobre como elas afetam a ideia de resistência na escola. Ao tratarmos do poder disciplinar nesse contexto, ficou evidente a eficiência das disciplinas em investir na produção da individualidade desejável ordenando, treinando, observando, documentando e governando os corpos dos indivíduos escolares. Nessa perspectiva, um corpo ordenado, treinado, observado, documentado e governado não pode ser um corpo ativo, somente alvo. Embora Foucault enfatize os efeitos no corpo real, o corpo material não é considerado, e é justamente esse corpo fenomenológico que pode ser a resposta para o processo de singularização proposto pelo terceiro Foucault como uma possibilidade de resistência.

De acordo com a analítica do poder de Foucault, compreende-se que os indivíduos sujeitados na escola são impotentes frente aos mecanismos disciplinares. Não há como exemplificar transgressões que configurem resistência porque não há sujeito agente que crie estratégias para se desvencilhar desse poder estrutural. Não estando no corpo disciplinado a

potência da resistência, tampouco está na alma da genealogia, pois ela própria é a “prisão do corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 33) ao articular os saberes referentes às disciplinas.

Considerando as elucidações de Ortega, compreendemos que somente em uma analítica fundamentada na ideia de que “[...] o poder sobre a vida nunca pode ser total [...]” (PICH; ASSMANN; GOMES; VAZ, 2007, p. 20) temos espaço para pensar como os sujeitos escolares resistem às sujeições. Se Ortega responde às aporias da genealogia com o corpo fenomenológico, Pich, Assmann, Gomes e Vaz, assim como Vera Portocarrero, apontam no enraizamento foucaultiano em Georges Canguilhem a possibilidade de resistência a partir da normatividade do sujeito.

A normatividade, intrínseca aos seres vivos, é entendida como “[...] a possibilidade de tolerar as infrações da norma habitual e instituir novas normas em situações novas” (Portocarrero p. 177). Ao reconhecer o afeto recíproco do organismo com o meio, o sujeito normativo converge com a ideia de ação do corpo fenomenológico. Ambas respostas vão de encontro à ênfase que Foucault dá à capacidade de adaptação do ser vivo, que se molda de acordo com as variantes do meio.

Tanto a concepção fenomenológica de corpo quanto o sujeito normativo de Canguilhem traçam críticas à noção de corpo e de ação da genealogia do poder. Colocar na vida a potência da produção de outra subjetividade tem implicações relevantes no diagnóstico da modernidade.

[...] talvez seja lá mesmo, onde tudo parece dominação e submissão, que residam as possibilidades de resistência e reelaboração subjetiva. Mesmo que isso signifique, no limite, o reconhecimento da falência do projeto de subjetivação moderno e que dele nada mais reste a não ser o seu contrário, a des-subjetivação. (PICH; ASSMANN; GOMES; VAZ, 2007, P. 25).

Considerar a materialidade do corpo, reconhecê-lo como uma entidade ativa e intencional esclareceria as possibilidades reais de resistência aos biopoderes, uma vez admitida a impraticabilidade de subversão e emancipação do corpo construtivista. Foucault parece reconhecer o impasse de sua analítica no que diz respeito ao corpo e à ação resistente e assume como foco de seus estudos a relação do ser-consigo, a estética da existência, cujas teorizações estão reunidas no terceiro eixo de sua obra. Se há potência na vida, e há vida na escola, há, provavelmente, potência de resistência aos poderes disciplinares a partir do cuidado de si nesse contexto.

## CONCLUSÃO

Tendo como objetivo averiguar as possibilidades de resistência ao poder disciplinar na escola, o presente trabalho de conclusão de curso apresentou as concepções de poder e de poder disciplinar nas teorizações de Michel Foucault e discorreu sobre a institucionalização das disciplinas na escola. Para tanto, valeu-se da genealogia do poder do autor na qual ele procura responder à pergunta ontológica “o que se passa com nós mesmos?” e, para isso, relaciona a formação do ser em relação ao poder.

Adotei como referência primeira a obra *Vigiar e Punir* para apresentar o caráter relacional da concepção de poder e distinguir suas modalidades, destacando a formação do poder denominado disciplinar. Estabelecido em um momento histórico no qual o corpo biológico passa a interessar politicamente, a disciplina tem como alvo o corpo biológico individual, que é investido por poderes e saberes com a intenção de produzir uma individualidade celular, orgânica, genética e combinatória.

Com o objetivo de produzir corpos dóceis e indivíduos normais, o poder disciplinar conta com técnicas e instrumentos que esquadriham e articulam e corpo almejando atingir a alma do indivíduo, que é moldada de acordo com as exigências da época. O alcance minucioso viabilizado pelas disciplinas assume diversas aplicabilidades na sociedade moderna, e, por isso, seus instrumentos são expandidos e incorporados em instituições como o hospital e a escola.

Em meu segundo capítulo apresentei a disposição das disciplinas no contexto escolar. Para tal, indiquei o conceito de norma e sua importância para refletirmos sobre a intimidade do poder com a produção do saber. Além disso pude associar, com devidas ponderações, a organização da escola graduada com as técnicas e instrumentos disciplinares, tais como a sanção normalizadora, a vigilância hierárquica e o exame.

No terceiro capítulo, destinado a compreender a ação resistente dos sujeitos escolares, manifestou-se uma impossibilidade epistemológica própria da analítica do poder de Foucault: como poderia estar no corpo investido e docilizado a possibilidade de uma produção de subjetividade que supere a força das estruturas? Tal crítica foi estabelecida a partir do filósofo

Francisco Ortega, que se diferencia de outros comentadores por propor a noção de corpo fenomenológico como superação das aporias apresentadas na analítica do autor francês.

A presente pesquisa transpareceu em seu desenvolvimento meu caminho enquanto pesquisadora. Tendo como pressuposto a máxima foucaultiana de “onde há poder, há resistência”, assumi compromisso em desvendar (a partir de levantamento bibliográfico) onde está a resistência na escola, e encontrei barreiras teóricas em meu caminho. A impossibilidade da ação resistente a partir da genealogia do poder foi argumentada durante meu terceiro capítulo. Essa impossibilidade se dá, sobretudo, por conta da noção de corpo construtivista, que não permite que os sujeitos imersos nas relações de poder ajam e tensionem as forças estruturais. O corpo e a alma são reconhecidos sob a ótica de um discurso e como absolutamente maleáveis.

Opto, então, em elucidar os argumentos do autor espanhol em favor de uma concepção outra de corpo que supere os problemas encontrados na analítica de Foucault. A partir desses argumentos, assumi a impossibilidade pela via da genealogia, mas supus que as discussões a respeito do cuidado de si possam apontar para práticas resistentes no contexto escolar.

Conclui-se que, “[...] se Foucault não é um grande remédio, ele é, sem dúvida, um grande estimulador.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 16). A genealogia do poder não saciou minha vontade em compreender como são delineadas as práticas resistentes na escola, mas colocou-me reflexões e desejo por conhecer o Foucault do cuidado de si. Seus métodos e o diagnóstico da modernidade não devem ser vistos como um conhecimento pronto e estático, mas como um incentivo para refletir ainda mais sobre a formação do sujeito moderno, considerando as transformações sociedades e as novas formas de produção da subjetividade.

## Referências bibliográficas

- ASSMANN, Selvino José; NUNES, Nei Antônio. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, p. 135-153, 2000.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Cap. 3. p. 52-89.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- FARHI NETO, Leon. **Biopolítica em Foucault**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. 42. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. 302 p.
- GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 79-97, 2004.
- HISTÓRIA da Educação no Brasil - Aula 6 - Modelo da escola graduada como referência. São Paulo: Univesp, 2014. (21 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eXE6TMqV6mo&list=PLxI8Can9yAHczJD8LmcAW8Pd19KHil2qW&index=6&t=677s>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. p. 441-455.
- LEAL, Adriana Bergold; HENNING, Paula Corrêa. História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p.372-379, ago. 2010. Mensal.
- ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. p. 17-53.
- PICH, Santiago; ASSMANN, Selvino José; GOMES, Ivan Marcelo; VAZ, Alexandre Fernandez. Do poder sobre a vida e do poder da vida: lugares do corpo, biopolítica. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, p. 19-27, 2007.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2004, v. 29, p. 169-185.

RITO, Marcelo; AQUINO, Julio Groppa. Biopolítica e escola moderna: apontamentos para um debate. **Revista Dialectus**, [S.L.], n. 11, p. 127-144, 29 dez. 2017. Revista Dialectus. <http://dx.doi.org/10.30611/2017n11id31005>.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 15-32.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Os meninos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, p. 229-239, 2004.