

FOUCAULT E A MODERNIDADE: EXIGÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

THELMA MARIA DE MOURA BERGAMO
Instituto Federal Goiano, Morrinhos, Goiás, Brasil

JOSÉ TERNES
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa que, a partir do pensamento do filósofo Michel Foucault, tem como objetivo investigar as exigências que devem ser assumidas por uma educação capaz de promover uma atitude de modernidade. Tendo como contraponto a Época Clássica, entendida como o período em que o saber se constituía como pura representação, o saber moderno caracteriza-se pelo desaparecimento do sujeito universal, enquanto fundamento do conhecimento e no reconhecimento do caráter provisório da verdade. Uma educação comprometida com a produção de novos saberes e formas de subjetividade, implica na promoção de experiências capazes de produzir uma atitude crítica, entendida como a capacidade de interrogar a relação entre o poder, a verdade e seus efeitos sobre o sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade. Saber-poder. Sujeito. Educação.

A crítica ao sujeito universal e à consciência doadora de sentido enquanto fundamentos do saber, constitui-se como um tema constantemente problematizado por Foucault ao longo de seu trabalho. A desconstrução da confiança, historicamente constituída em um *cogito*, por meio do qual o homem seria capaz de construir uma trajetória de progresso e avanço ao longo de uma história do pensamento, de forma linear, é a marca de seu estudo.

O método arqueológico caracteriza-se pela investigação, no nível discursivo, dos saberes e práticas que tornaram possíveis, em um determinado

momento, a constituição de campos de saber e estratégias particulares de poder, capazes de delimitar um campo de discursividade, no qual os sujeitos estariam autorizados a constituir objetos específicos sob os quais era possível dizer algo.

A problematização do saber deixa de encontrar seu lugar em investigações que procuram estabelecer uma unidade discursiva em torno de um objeto específico, para reconhecer que também ele é formado por uma multiplicidade de discursos a qual, apesar de sua aparente diversidade e eventuais contradições, ocupa um solo epistemológico determinado que oferece condições específicas para que os discursos possam ser produzidos.

A análise do discurso é, então, a descrição de regimes de enunciado e formas de dispersão, sob as quais ocultam-se regularidades, que a regem e estabelecem regras de formação. Nelas encontram-se articuladas práticas discursivas e não-discursivas, onde as múltiplas formas de conhecimento humano, a arte, a literatura, a filosofia, e as ciências são saberes que, apesar de sua aparente diversidade e incompatibilidade metodológica, encontram sua condição de possibilidade sobre o mesmo campo epistemológico, obedecendo às mesmas regras de formação (FOUCAULT, 1996).

A episteme, entendida como um conjunto de relações existentes no nível das regularidades discursivas de determinada época, entre as diversas formas de saber, torna-se o campo privilegiado das investigações arqueológicas, cujo escopo pode ser definido como a identificação do solo a partir do qual determinadas coisas podem ser ditas, certos discursos podem aflorar em detrimento de uma pletera de outras possibilidades. “Trata-se de verificar que tipos de questões, de conceitos, de saberes perdem sentido, e que maneiras de pensar tomam seu lugar” (TERNES, 1995, p. 47).

Em *As palavras e as coisas*, a gramática geral, a taxinomia e a história das riquezas constituem-se como as três empiricidades por meio das quais, se estabelecem distinções entre as *epistemes* Renascentista, Clássica e Moderna. Interessa-nos especialmente a configuração do saber clássico, pois é especialmente a partir dele e de sua organização em torno do *cogito* cartesiano que podemos compreender as críticas ao sujeito elaboradas por Foucault.

A figura de René Descartes, apesar de todas as ressalvas feitas por Foucault com relação à figura do autor e da obra, ocupa um espaço especial em sua análise sobre o pensamento clássico. A dúvida cartesiana é apresentada como um ponto de ruptura com o Renascimento por meio da qual foi possível conjurar o elemento da similitude e abrir o campo do saber para o universo matemático da ordem e do quadro.

A disposição do saber em quadros, elaborado a partir de um esquema plano e acessível ao olhar, representa a elaboração de uma forma organizada e amplamente visível das identidades e diferenças entre as coisas (TERNES, 2009). O ato de conhecer, nesse momento histórico, funde-se ao ato de decifrar a natureza, expondo sua regularidade, organizando estruturas de acordo com disposições que privilegiavam o aspecto visível dos seres.

As palavras distanciam-se das coisas e o mundo perde a sua natureza de texto a ser lido. A verdade passa a habitar a transparência do discurso. Linguagem e pensamento se sobrepõem. A passagem do texto para o discurso representa um acontecimento que merece maior atenção. A existência do texto justifica-se por sua finalidade: ser lido, interpretado. Já o discurso possui outra natureza. É autônomo. Prescinde de interpretações, é pura transparência. “A linguagem se retira do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e de neutralidade” (FOUCAULT, 2002, p.323).

Não estamos mais na época da interpretação. Deixamos, pois, de ocupar o espaço da hermenêutica renascentista para ingressar em uma época caracterizada pela analítica. Analisa-se a linguagem que conseqüentemente desaparece sob a égide do *cogito*, no qual a ideia transforma-se em imagem do mundo (DESCARTES, 2011) e a análise da linguagem se desenvolve tendo como fundamento uma teoria abstrata dos signos. Essa idade da representação, segundo Foucault, estende-se do início do século XVII até o início do século XIX.

O fim da *episteme* clássica é marcado por uma reorganização no campo do saber, no qual a representação e a ordem deixam de ser suficientes como princípio de organização do saber e a verdade deixa de residir no universo transparente das ideias para habitar o interior da história. Ela torna-se o resultado trágico de condições de produção historicamente determinadas. As coisas e a própria verdade, passam a ser dotadas de um começo e um fim, tornam-se finitas, da mesma forma que o próprio pensamento.

O fracasso resultante da busca de um fundamento universal para a Razão é inexorável. Em vão filósofos de diversas vertentes procuram encontrar um meio para conservar o estatuto atribuído por Descartes ao sujeito racional, enquanto fundamento do saber. Trata-se agora de outro espaço no qual a historicidade, o condicionado e a finitude tornam-se questões de ordem. Um solo onde a ilusão sobre o fundamento absoluto do conhecimento é desfeito. A Modernidade prescinde de toda forma de fundamento.

Essa disposição do saber inaugurada nos primórdios do século XIX apresenta outra característica singular. Aparecem pela primeira vez na história do pensamento ocidental as condições para a constituição de um saber até

então sem precedentes. Trata-se das Ciências Humanas, um campo singular, no qual o homem emerge com o duplo papel de sujeito e objeto do conhecimento.

Segundo Foucault, vivemos em uma época essencialmente antropológica, constantemente referida à questão kantiana sobre o que é o homem (FOUCAULT, 2002). Essa questão desempenha um papel constituinte no pensamento moderno e resulta na absolutização do pensamento que, em sua essência, constitui-se como relatividade, finitude e dispersão.

Afirmar que a história torna-se na Modernidade o incontornável de nosso pensamento, assim, como reconhecer a ausência de qualquer forma de fundamento como uma de suas principais características, significa assumir como implicação necessária o desaparecimento de toda e qualquer forma de remissão à crença em uma verdade universal. Implica em reconhecer o caráter precário, transitório, obscuro e historicamente situado da verdade. Exige que se renuncie à crença em uma origem do conhecimento e também no seu caráter de unicidade para assumir a existência de múltiplas, dispersas e transitórias formas de verdade.

O terreno da crítica elaborada por Foucault à verdade e ao sujeito transcende os domínios metodológicos da arqueologia e implica em incursões por textos de natureza genealógica e ética. Na genealogia a figura de Nietzsche aparece como uma preciosa ferramenta para empreender uma análise do poder e dos processos de subjetivação, decorrentes da forma de organização assumida pela civilização ocidental ao longo de sua história.

A análise do poder assinala sua estreita relação com o saber. Um não se reduz ao outro, mas ambos operam de forma harmônica para a produção de experiências subjetivantes, por meio das quais o sujeito pode identificar-se como louco, delinquente, homossexual ou normal.

Conhecer é um ato de força, de violência, que tem como resultado a consagração de determinadas formas de saber em detrimento de outras. Os dispositivos de produção de verdades aparecem como operadores fundamentais para a manutenção de uma configuração determinada do saber-poder e implicam no fato de que a verdade deve ser assumida como uma invenção, como um conhecimento de baixa extração, resultado de estratégias de poder específicas e transitórias.

A partir do final do século XVIII, da mesma forma como se pode analisar as transformações no campo epistemológico, que resultaram na constituição da *episteme* Moderna, é possível identificar modificações no campo das estratégias de poder. Apesar de já existir no período clássico, em espaços específicos como os mosteiros, uma configuração específica de saber-poder encontrou condições para sua maior expansão. Referimo-nos

ao poder disciplinar, um acontecimento singular no campo das estratégias de produção de subjetividades das sociedades ocidentais.

Entre a produção de novas formas de saber e a emergência de estratégias de poder, até então pouco praticadas, não pode ser estabelecida uma relação direta de causa e efeito, na qual novas configurações de saber seriam responsáveis de forma direta, imediata e determinante pela constituição de novas formas de poder. Tampouco o contrário pode ser afirmado. A relação saber-poder para ser compreendida requer uma análise minuciosa dos campos de práticas discursivas e de estratégias de subjetivação, que se implicam mutuamente sem que nenhuma assuma preponderância sobre a outra.

A constituição da sociedade disciplinar como espaço de elaboração de saberes, as chamadas ciências humanas, cujo modelo prioritário de estabelecimento da verdade é obtido por meio do exame representa, sobretudo, o lugar de surgimento da produção positiva de comportamentos que definem o *indivíduo* ou o que ele *deve* ser segundo o padrão da “normalidade” (MUCHAIL, 1986, p.197).

A produção do padrão de normalidade apoia-se nas práticas de exame, um tipo de procedimento sutil e malicioso, capaz de extrair uma forma de saber específico sobre o indivíduo e de produzir permanentemente corpos submissos e úteis. A partir dos saberes extraídos pelo exame, um padrão do que deve ser considerado normal é estabelecido. É a partir desse padrão que a sociedade cria seus grupos marginais, suas linhas de tolerância, e seus processos de subjetivação que tem como fruto um sujeito moderno economicamente eficiente e politicamente dócil.

Foucault (2006) afirma que o poder disciplinar tem a dupla propriedade de ser anomizante e normalizador. Isso significa que, em um mesmo processo, ele é capaz de pôr de lado um determinado número de indivíduos ao mesmo tempo em que cria continuamente novos sistemas recuperadores, responsáveis pelo restabelecimento da regra.

Enquanto nas relações de soberania a função-sujeito só se ligava a uma singularidade somática em momentos específicos, em uma sociedade disciplinar essa função se ajusta exatamente à singularidade somática dos corpos dos indivíduos, seus gestos, seu tempo de vida, seus discursos, de tal forma que a disciplina pode ser definida como “essa técnica de poder pela qual a função-sujeito vem se superpor e se ajustar exatamente à singularidade somática (FOUCAULT, 2006, p. 68).

Os processos de normalização incidem tanto sobre o corpo-espécie, quanto sobre o corpo das populações, regulamentando suas condições de vida. A norma disciplinar e a norma da regulamentação se cruzam nos

dispositivos de poder do final do século XVIII até meados do século XIX, agindo sobre instituições e produzindo efeitos de saber-poder sobre os indivíduos. O poder disciplinar e o biopoder atuam por meio de objetivos cujo escopo deve ser entendido sob a forma de uma positividade, como um poder gerador de vida.

Apesar de serem aqui abordados de forma relativamente próxima, as investigações de Foucault (1999) sobre poder disciplinar e o biopoder preservam características específicas e particulares para cada um, a começar pelo fato de que o primeiro é individualizante enquanto o segundo dirige-se ao controle das populações. Entretanto, Foucault reconhece que o fortalecimento de uma forma de poder não implica no completo desaparecimento de outro. Dessa forma, assiste-se na Modernidade à coexistência entre práticas de natureza disciplinar ligadas a estratégias que devem ser associadas aos dispositivos do biopoder.

A partir do desenvolvimento da biopolítica, o homem passa a ser considerado em seu duplo aspecto, como objeto de conhecimento e como alvo de um poder sobre o qual procura assegurar não somente uma disciplina, mas uma regulação. Essa prática é diversa daquela utilizada até o século XVIII, quando os mecanismos de poder possuíam como matriz operacional o modelo de soberania. Foucault (2008a) afirma que as sociedades de normalização sofreram, na Modernidade, transformações que não permitem mais compreendê-las como dispositivos puramente disciplinares, pois neles cruzam-se a norma de disciplina e a norma de população, expressos por medidas de administração estatais.

Enquanto em *Les mots et les choses* a análise do aparecimento das ciências humanas fora realizada a partir da perspectiva de um acontecimento inédito no campo do saber, ao desenvolver suas análises genealógicas Foucault afirma a indissociabilidade entre os campos do saber e do poder a ponto de atrelar, em um mesmo processo histórico, ciências humanas e sociedade disciplinar, de forma que eles se implicam reciprocamente: uma forma de saber que potencializa as estratégias do poder que, por sua vez extraem novos saberes dos indivíduos assujeitados, em um processo de imbricação infinita.

Na genealogia não se trata, entretanto, de um retorno positivista a uma forma de ciência mais cuidadosa. Foucault (1999) afirma que as genealogias são exatamente uma anti-ciência no sentido em que se constituem em insurreições dos saberes contra os efeitos centralizadores e institucionalizantes. A genealogia seria, pois, um empreendimento para

dessujeitar os saberes históricos, libertando-os da coerção dos saberes unitários constituídos cientificamente.

A disposição do saber-poder na modernidade é responsável pelo aparecimento de um tipo de indivíduo chamado jurídico-disciplinar, que possui como ponto de acoplamento dessas duas dimensões justamente os discursos produzidos pelas Ciências Humanas. O que se chamou de *Homem*, nos séculos XIX e XX, nada mais é que a espécie de imagem remanescente dessa oscilação de um indivíduo jurídico-disciplinar constituído a partir de práticas e saberes, epistemológicos e genealógicos, resultantes da transformação arqueológica da *episteme* clássica para a moderna e, simultaneamente fruto de uma transformação dos dispositivos de poder que fizeram sucumbir o poder soberano e deram origem a formas outras de poder, tais como o poder disciplinar e a biopolítica.

No trabalho de investigação da configuração dos saberes na modernidade e seus desdobramentos sobre uma teoria do sujeito, Foucault não esteve sozinho. Na França de meados do século XX, inúmeros pensadores como Gaston Bachelard, Jean Cavailles, Georges Canguilhem, Alexandre Koyré, Louis Althusser devem ser lembrados, como representantes de um esforço rigoroso para erigir o conceito, as ideias como função por excelência da filosofia. Trata-se de um modo de fazer a história do pensamento que, rompendo com os modelos tradicionais do sentido, do sujeito e de uma filosofia do saber, se pode chamar de Filosofia da Experiência (FOUCAULT, 2001).

Contra a tradição cartesiana do sujeito de conhecimento, essa forma de filosofia reconhece a indissociabilidade ente a questão do fundamento da racionalidade e a interrogação sobre as suas condições de existência. No lugar de um saber universal a ser descoberto pelo sujeito, coloca-se o problema das suas condições históricas de emergência, nas quais, o conhecimento deixa de ocupar um espaço de universalidade atemporal para assumir seu lugar de invenção, resultado de um combate entre forças e discursos compreensíveis somente a partir do solo epistemológico sobre o qual se sustentam.

Em *La vie: l'expérience et la science* (FOUCAULT, 2001), o problema do fundamento do saber na atualidade é remetido à questão kantiana sobre os limites da razão. A essa questão respondeu-se com a elevação da história à posição de um dos problemas filosóficos mais importantes. Seja na Alemanha, Inglaterra ou França, a questão da *Aufklärung*, apesar de assumindo destinos diferentes, não parou de produzir efeitos sobre a história do conhecimento. Especificamente nesse último país, a questão

chegou à modernidade associada a debates em torno de questões como saber e crença, formas científicas de conhecimento e conteúdos místicos de representação, remetendo sempre a uma confiança em um progresso da razão capaz de superar a tradição e o senso comum para alcançar um grau superior de cientificidade, de positividade e radicalidade, do qual Husserl seria um dos representantes mais ilustres.

Entretanto, o espaço ocupado pela « filosofia do exterior » é outro. Seus domínios de investigação são regiões cronologicamente bem definidas da história das ciências que procuram atribuir novo valor à questão sobre as Luzes. A problematização da racionalidade é retomada não mais para reafirmar seu lugar soberano de acesso à verdade.

A própria questão da verdade, na perspectiva de uma filosofia da descontinuidade assume outro valor. A história das ciências não representa mais a história das formas como o sujeito descobre a verdade que habita as coisas ou o intelecto. Não é mais uma simples história das ideias e das condições sobre as quais elas aparecem, e são superadas por modelos mais rigorosos, mais científicos.

É em relação ao erro que a verdade deve ser pensada. Erro que muda de valor para os investigadores da descontinuidade. A relação entre eles deve ser medida não mais com relação a graus de cientificidade, mas como resultado de combates entre campos de discursividade capazes de estabelecer o que pode assumir o papel de verdade em determinada época.

A história das descontinuidades reconhece nos rearranjos, nas reformulações, na aparição de novos fundamentos e objetos, o resultado de jogos de poder. Não tem como objetivo a eliminação do erro pela força surda de um conhecimento trazido à luz por uma nova forma de « dizer a verdade ». Ela eleva a verdade ao seu estatuto de impermanência, fruto de um processo constante de reelaboração de enunciados e teorias em campos discursivos específicos, nos quais o falso e o verdadeiro são o resultado das configurações dos regimes de verdade de cada época.

Os processos de seleção e eliminação de objetos e enunciados se formam a cada instante em função de uma normatividade interna que não pode ser reduzida a uma estrutura ou paradigma (FOUCAULT, 2001a). Suas condições de emergência devem se constituir como o problema de pesquisa no qual as relações históricas entre ciência e epistemologia devem caminhar juntas.

Assumidos o caráter instável do saber e a natureza transitória da verdade, alguns problemas se apresentam: quais as implicações dessa concepção de saber para a educação? Que atitude devem assumir aqueles que

ensinam frente a natureza violenta e instável do conhecimento? Como pensar essas questões a partir de uma filosofia do exterior e das descontinuidades?

A primeira implicação de um pensamento como esse para a educação refere-se ao reconhecimento da natureza política do saber e de sua estreita relação com os jogos de poder. A educação precisa abandonar o lugar de onde vem operando há longos anos. Deve renunciar à prática de dispor os conhecimentos em quadros nos quais as disciplinas são apresentadas de forma linear, como resultado de um progressivo acúmulo de conhecimentos desinteressados. Deve assumir a natureza belicosa do saber e sua implicação nos processos de subjetivação. Deve sobretudo, renunciar à crença em todo fundamento possível para assumir sua transitoriedade e precariedade, sua invenção.

Uma segunda implicação refere-se à função dos educadores enquanto sujeitos imersos em jogos de saber-poder, nos quais sua subjetividade é formada no mesmo processo em que desempenham a função de agentes formadores de outras subjetividades. Carvalho (2011) aponta para a singularidade do acontecimento pedagógico na função-educador enquanto possibilidade de uma prática transgressora e criadora capaz de se movimentar nas margens e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos.

A escola, enquanto espaço a partir do qual é possível produzir enunciados e sujeitos, possui a potencialidade de estabelecer novas relações com o saber, a capacidade de intensificar as rupturas e operar a composição de novas áreas de subjetivação, diferentes daquelas que funcionam a partir de estratégias de disciplinarização, controle e da biopolítica. Essa abertura constituiu-se por meio da produção de novas experiências entendidas como « alguma coisa da qual se sai transformado » (FOUCAULT, 2001b, p.41).

Da mesma forma como o trabalho com autores como Nietzsche, Canguilhem, Bachelard ou Blanchot foi vivenciado por Foucault como uma experiência singular, capaz de proporcionar certo número de experiências pessoais em sua formação, a educação possui a potencialidade de se constituir como uma experiência transgressora. Assim como esses autores, Foucault não atribui importância fundamental ao problema da construção de sistemas de pensamento, mas ao ato de arrancar o sujeito de si mesmo, de forma que não possa mais ser ele mesmo, levá-lo ao seu aniquilamento, à sua dissolução. É um trabalho de dessubjetivação. É a potência de uma educação para a Modernidade.

Em uma conferência apresentada no mês de maio de 1978 na *Société Française de Philosophie*, onde apresentava a articulação entre a crítica kantiana

e a *Aufklärung*, Foucault privilegia, contra a tradição filosófica estabelecida, a noção de atitude crítica, agora apresentada como uma possibilidade para o reconhecimento de que « nenhum poder é inevitável, quando atua sobre os indivíduos » (CANDIOTTO, 2010, p.115). Afirma que a força da crítica provém da capacidade de se constituir como a atitude de interrogar o poder nos seus efeitos de verdade e a verdade nos seus efeitos de poder.

Uma educação que se disponha a fugir do modelo anacrônico de ensino, onde conhecer é ver as coisas e os saberes dispostos em quadros organizados cronologicamente e facilmente memorizáveis, deve assumir como objetivo a promoção de experiências dessubjetivantes a partir das quais o indivíduo seja capaz de constituir-se como outro, de assumir uma atitude crítica frente aos dispositivos de poder. Uma atitude de resistência. Uma existência ética.

Artigo recebido em 13/08/2014

Aprovado para publicação em 01/10/2014

FOUCAULT AND MODERNITY: REQUIREMENTS FOR EDUCATION

ABSTRACT: Based on the philosopher Michel Foucault's thought, this paper is an outcome of a study that aims to investigate the requirements which must be taken into account by an education that is able to promote an attitude of modernity. Taking the Classical Age as the period in which knowledge is understood as pure representation, modern knowledge, on the contrary, is characterized by the disappearance of the universal subject as its foundation and the recognition of the provisional nature of truth. An education committed to the production of new knowledge and forms of subjectivity implies the promotion of experiences capable of producing a critical attitude, understood as the ability to question the relationship among power, truth, and their effects on the subject.

KEYWORDS: Modernity. Knowledge-power. Subject. Education.

FOUCAULT Y LA MODERNIDAD: EXIGENCIAS PARA LA EDUCACIÓN

RESUMEN: Este artículo es el resultado de una investigación que, partiendo del pensamiento del filósofo Michel Foucault, tiene como objetivo investigar las exigencias que deben ser asumidas por una educación capaz de promover una actitud de modernidad. Teniendo como contrapunto la Época Clásica, entendida

como el período en el que el saber se constituía como pura representación. El saber moderno se caracteriza por la desaparición del sujeto universal como fundamento del conocimiento y por el reconocimiento del carácter temporal de la verdad. Una educación comprometida con la producción de nuevos saberes y formas de subjetividad implica la promoción de experiencias capaces de producir una actitud crítica, entendiendo esta como la capacidad de interrogar la relación entre el poder, la verdad y sus efectos sobre el sujeto.

PALABRAS CLAVES: Modernidad. Saber-poder. Sujeto. Educación.

REFERÊNCIAS

DESCARTES, R. *Meditações Metafísicas*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CANDIOTTO, C. *Foucault e a Crítica da Verdade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARVALHO, A. F. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividade ativas. In: RESENDE, Haroldo (Org.). *Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. La vie: l'expérience et la science. *Dits et écrits*, 1976-1988, tomo II, n. 361. Edição por Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 2001a.

_____. Entretien avec Michel Foucault. *Dits et écrits*, 1976-1988, tomo II, n. 281. Edição Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 2001b.

_____. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *O Poder Psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Ditos e Escritos, II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

MUCHAIL, S. T. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: RIBEIRO, Renato Janine (org.). *Recordar Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 196-208.

TERNES, J. *Michel Foucault e a Idade do Homem*. 2. ed. Goiânia: UCG: UFG, 2009.

_____. Michel Foucault e o nascimento da Modernidade. *Tempo Social: Ver. Sociol. USP*, São Paulo, v. 7, n.1, out. 1995. p. 45-52. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v0712/nasce.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

THELMA MOURA BERGAMO é mestre Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é doutoranda em Educação pela mesma Universidade e professora efetiva do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos com atuação principalmente nos cursos de Licenciatura em Química e Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e Sociologia da Educação, Educação Infantil e Metodologia Científica.

E-mail: thmariamoura@gmail.com

JOSÉ TERNES é doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. É professor permanente do programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e professor colaborador no Mestrado de Letras da . Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Epistemologia, Filosofia Francesa Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Foucault, ciência, Bachelard, filosofia e literatura.

E-mail: joseternes@hotmail.com
