

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES: DA VERDADE DO ESPAÇO AOS ESPAÇOS DA VERDADE NA ESCOLA

Camila Pollnow, Rodrigo Soler, Flávia Roberta Busarello

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9035>

Submetido em: 2024-06-04

Postado em: 2024-06-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES: DA VERDADE DO ESPAÇO AOS ESPAÇOS DA VERDADE NA ESCOLA

CAMILA GABRIELA POLLNOW<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7934-357X>  
[cgpollnow@gmail.com](mailto:cgpollnow@gmail.com)

RODRIGO DIAZ DE VIVAR Y SOLER<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7286-3129>  
[rsoler@furb.br](mailto:rsoler@furb.br)

FLÁVIA ROBERTA BUSARELLO<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3384-9305>  
[frbusarello@gmail.com](mailto:frbusarello@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC, Brasil.

**RESUMO:** O artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado que foi realizada (2023) em uma escola de Educação Básica localizada no Médio Vale do Itajaí/SC. Foram sujeitos desta pesquisa 18 estudantes do 7º ano. Ao longo de nossa narrativa, exploramos a governamentalidade e os processos de subjetivação no espaço escolar, dando visibilidade aos estudantes. O estudo investiga de que maneira os conceitos filosóficos de Michel Foucault podem ser utilizados para problematizar o espaço escolar, empregando a metodologia da Pesquisa Ação-Participante (PAP) proposta por Fals-Borda (2009). A metodologia adotada buscou construir uma relação mais horizontal entre a pesquisadora e os sujeitos, seguindo as contribuições da PAP e enfatizando a interação mútua e a transformação. A abordagem valorizou a educação libertadora e a colaboração ativa entre educador e educando – seguindo os princípios freireanos –, alinhando-se com uma visão democrática e engajada no processo educacional. Os resultados revelam que a estrutura escolar vai além da organização funcional do espaço, transmitindo uma semiologia complexa de símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Conclui-se que os espaços escolares carregam dispositivos que modulam percepções e interações (entre todos os sujeitos que os frequentam), destacando a arquitetura escolar como um componente crucial na construção de significados e práticas educacionais. Refletimos sobre os processos de subjetivação e a governamentalidade na Educação, em que o estudante é visto como resultado da adesão a um modelo de aprendizagem, o que faz com que a escola não seja apenas um local para a construção de conhecimento, mas de elaboração de tecnologias de governamentalidade.

**Palavras-chave:** educação, espaço escolar, governamentalidade, processos de subjetivação, estudantes.

### IN THE WORDS OF STUDENTS: FROM THE TRUTH OF SPACE TO THE SPACES OF TRUTH IN SCHOOL

**ABSTRACT:** The article is the result of a master's research conducted in 2023 at a Basic Education school located in the Médio Vale do Itajaí/SC. The subjects of this research were 18 7th-grade students. Throughout our narrative, we explore governmentality and subjectivation processes in the school space, giving visibility to the students. The study investigates how the philosophical concepts of Michel Foucault can be used to problematize the school space, employing the methodology of Participatory Action

Research (PAR) proposed by Fals-Borda (2009). The adopted methodology aimed to build a more horizontal relationship between the researcher and the subjects, following the contributions of PAR and emphasizing mutual interaction and transformation. The approach valued liberating education and active collaboration between educator and student – following Freirean principles – aligning with a democratic and engaged vision in the educational process. The results reveal that the school structure goes beyond the functional organization of space, conveying a complex semiology of aesthetic, cultural, and ideological symbols. It is concluded that school spaces carry devices that modulate perceptions and interactions (among all subjects who frequent them), highlighting school architecture as a crucial component in the construction of meanings and educational practices. We reflect on the processes of subjectivation and governmentality in Education, where the student is seen as a result of adherence to a learning model, which makes the school not only a place for the construction of knowledge but also for the development of technologies of governmentality.

**Keywords:** education, school space, governmentality, subjectivation processes, students.

## CON LA PALABRA, LOS ESTUDIANTES: DE LA VERDAD DEL ESPACIO A LOS ESPACIOS DE LA VERDAD EN LA ESCUELA

**RESUMEN:** El artículo es el resultado de una investigación de maestría realizada en 2023 en una escuela de Educación Básica en el Medio Valle del Itajaí/SC, con 18 estudiantes de 7° grado. Exploramos la gubernamentalidad y los procesos de subjetivación en el espacio escolar, dando visibilidad a los estudiantes. El estudio investiga cómo los conceptos filosóficos de Michel Foucault pueden problematizar el espacio escolar, empleando la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) de Fals-Borda (2009). La metodología adoptada buscó construir una relación horizontal entre la investigadora y los sujetos, siguiendo las contribuciones de la IAP y enfatizando la interacción y transformación mutuas. El enfoque valoró la educación liberadora y la colaboración activa entre educador y educando, siguiendo los principios freireanos, alineándose con una visión democrática en el proceso educativo. Los resultados revelan que la estructura escolar va más allá de la organización funcional del espacio, transmitiendo una semiología compleja de símbolos estéticos, culturales e ideológicos. Se concluye que los espacios escolares modulan percepciones e interacciones, destacando la arquitectura escolar como un componente crucial en la construcción de significados y prácticas educativas. Reflexionamos sobre los procesos de subjetivación y gubernamentalidad en la Educación, donde el estudiante es visto como resultado de la adhesión a un modelo de aprendizaje, lo que hace que la escuela no sea solo un lugar para la construcción de conocimiento, sino también para la elaboración de tecnologías de gubernamentalidad.

**Palabras clave:** educación, espacio escolar, gubernamentalidad, procesos de subjetivación, estudiantes.

## INTRODUÇÃO

*O céu faz parte do espaço escolar?* É com base nessa provocação que procuramos pensar os processos de subjetivação no espaço escolar, procurando dar visibilidade aos estudantes de uma instituição de ensino no Vale do Itajaí/SC<sup>1</sup>. De forma a analisar esse processo, problematizamos os

---

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa foi devidamente submetido e aprovado (número do parecer 5.727.556) pelo Comitê de Ética da Universidade Regional de Blumenau – FURB, em seu registro identificador CAAE 62930422.9.0000.5370.

aparelhos de captura ligados ao contexto dos processos de escolarização a partir do seguinte: como gerenciar com maior eficiência a conduta dos estudantes no espaço escolar.

A atividade de pesquisa é perfilada pela perspectiva da afecção (Carvalho, 2014). O incômodo em torno do tema de pesquisa é o que acaba por nos mover em direção a uma tentativa de compreensão e de compromisso social com a realidade. A pesquisa constitui-se como uma experiência dialética na qual, muitas vezes, precisamos alterar o percurso que imaginamos para a nossa busca, tanto no que tange o caminho a ser percorrido, como também as respostas prévias – que todo pesquisador em construção apresenta, e, eventualmente, percebe que a pesquisa é um processo de correlação com o campo de trabalho, no qual o pesquisador não sabe o que se vai encontrar, pois é preciso sempre produzir vínculos afetivos com toda experiência que emerge no encontro com o campo e com os sujeitos de pesquisa.

*A construção de tais vínculos envolve criar condições para uma criação coletiva e partilhada de sentido, o que implica não só a possibilidade de colocação das questões que são próprias dos diversos atores envolvidos, mas também a abertura aos efeitos dos encontros que ali se estabelecem, pois é certo que os pesquisadores e os participantes possuem interesses, concepções e avaliações diferentes quanto ao que tem lugar no processo da pesquisa. Isso, contudo, não constitui um obstáculo à realização do trabalho, nem significa que um bom encaminhamento se daria na direção da produção de um sentido único (Sade; Ferraz; Rocha; 2013, p. 283).*

Para realizar esta pesquisa optamos por um percurso metodológico que permitisse a construção da relação mais horizontal possível entre pesquisadora e sujeitos. Para tal, nos valem de algumas contribuições produzidas pela Pesquisa Ação-Participante (PAP), pois acreditamos que nossa proposta busca perceber os desdobramentos de uma atividade analítica por meio da qual o pesquisador afeta o campo, mas ao mesmo tempo, deixa-se afetar pelos seus próprios contornos e desafios, pois pesquisar é encontrar-se permanentemente com o outro (Busarello; Sawaia, 2022).

Segundo Moser, Pacheco e Ernesto (2021), a escola faz parte de um contexto social ampliado, e, por isso, é crucial levar em conta os costumes e práticas existentes na comunidade ao desenvolver abordagens pedagógicas e ao discuti-las. Dentro da perspectiva metodológica da Pesquisa Ação-Participante, pesquisador e grupo investigado colaboram na construção conjunta do conhecimento dialógico para os processos de escolarização.

Freire (1980) destaca a importância de uma educação que não apenas transmita informações, mas capacite os sujeitos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor.

*A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (Freire, 1980, p. 43).*

O autor enfatiza a necessidade de uma educação libertadora que promova a conscientização e a ação transformadora. Freire propõe uma abordagem na qual educador e educando participam ativamente do processo de aprendizado, colaborando na construção do conhecimento. Nesse sentido, a Pesquisa-Ação-Participante, com ênfase na colaboração e na ação prática, alinha-se com tal visão. Ambas buscam uma abordagem democrática e engajada, reconhecendo a importância de envolver as comunidades no processo educacional e de pesquisa. A Pesquisa Ação-Participante, na perspectiva freireana, transcende a pesquisa tradicional, incentivando a reflexão crítica e a mudança social através do diálogo e da participação ativa (Santiago; Batista, 2016).

Associada a tal perspectiva, podemos pensar uma possível aproximação contextual dessa experiência crítica da Pesquisa Ação-Participante com o pensamento de Michel Foucault, pois segundo Lemke (2012), Foucault é uma figura proeminente em pesquisas nas ciências humanas e sociais. Sua influência abrange diversos componentes curriculares, incluindo a educação. Fischer (2003) destaca a relevância e o potencial das contribuições de Michel Foucault para a pesquisa em educação sob o prisma de o autor oferecer uma abordagem teórica que permite analisar as práticas educacionais além de uma perspectiva tradicional. Ele enfatiza a importância de investigar não apenas os discursos explícitos, mas também as práticas não discursivas que moldam as instituições educacionais. Ao refletir sobre os conceitos foucaultianos, podemos examinar as relações de poder, as formações discursivas e as tecnologias de governo que estão capilarizadas nos processos de escolarização.

Foucault (2008) objetiva pensar a emergência de uma prática de poder, as estratégias de saber e os processos de subjetivação presentes em todas as relações, colocando em seu centro as noções de população e os dispositivos<sup>2</sup> capazes de regular suas condutas.

Muitas vezes o espaço escolar produz estudantes subjetivados por meio de procedimentos ligados à condução das condutas. Existe, portanto, na escola, uma constante vigilância sobre os estudantes no espaço escolar visando o seu gerenciamento por meio dos recursos de governamentalização, uma vez que

[...] a escola moderna é o locus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital (Veiga-Neto, 2001, p. 109).

A governamentalidade envolve uma diversidade de poderes e o monitoramento estende-se para além das ações individuais, integrando-se em uma teia complexa de influências e autoridades que regulamentam as práticas sociais e a constituição do sujeito.

Da mesma forma, existe uma estreita relação entre os dispositivos de governamentalidades, as tecnologias políticas das verdades e os processos de subjetivação, pois “(...) A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade” (Foucault, 2019, p.13). Assim, a verdade não pode ser tida como um saber universalmente válido, algo muito próximo dos pressupostos já apresentados da PAP. “A verdade é antes de tudo um sistema de obrigações. Por consequência, é totalmente indiferente que aquilo que em determinado momento é considerado verdadeiro não o seja mais em [outro]” (Foucault, 2019, p. 13). Os saberes que os indivíduos vivenciam, experimentam, os saberes que

---

<sup>2</sup> A noção de dispositivo, conforme apresentada por Judith Revel em seu *Dicionário Foucault* (2011), reflete a compreensão de Foucault sobre as complexas interações entre poder, conhecimento e práticas sociais. Para Foucault, um dispositivo é mais do que uma simples estrutura física; é um conjunto de elementos – discursos, práticas, instituições, leis, regulamentos – que se articulam para produzir efeitos específicos de poder em determinados contextos sociais. Esses dispositivos não apenas impõem limites e normas sobre as ações individuais, mas também moldam e influenciam a forma como os sujeitos se percebem e se relacionam com o mundo ao seu redor. Eles são, portanto, mecanismos dinâmicos por meio dos quais o poder é exercido e disseminado em uma sociedade, adaptando-se e evoluindo ao longo do tempo em resposta às mudanças nas relações de poder e nas condições sociais. À luz de Foucault, podemos pensar a escola como dispositivo, pois as práticas disciplinares, os currículos, os métodos de ensino, os sistemas de avaliação, as hierarquias de autoridade entre professores e alunos, os discursos sobre conhecimento, sucesso e fracasso, entre outros, compõem um conjunto de elementos que operam para exercer poder e influenciar o comportamento dos indivíduos dentro do espaço escolar. Além disso, a escola contribui para a formação de identidades, subjetividades e modos de pensar que são compatíveis com as exigências e expectativas da sociedade em que está inserida.

possibilitam o verdadeiro, as identificações, as evidências das coisas, ensejam a constituição do discurso em sua materialidade – constituindo assim uma tecnologia política da verdade. Neste caso, a PAP pode ser uma tecnologia produtora de contracondutas e outras verdades no território.

Neste artigo, buscamos esclarecer de que maneira determinados conceitos filosóficos explorados por Michel Foucault podem servir como ferramentas de problematização do espaço escolar, utilizando o método da Pesquisa Ação-Participante proposta por Fals-Borda (2009).

## **O ESPAÇO ESCOLAR EM DISCUSSÃO: GOVERNAMENTALIDADE E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Frago (1992) destaca a importância da dimensão espacial na atividade educativa, enfatizando que o espaço escolar não é apenas um espaço físico, mas uma parte intrínseca e significativa do processo educacional. Ele argumenta que a dimensão espacial não apenas condiciona e é condicionada pela educação, mas, na verdade, é parte integrante e constitutiva dela.

A dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico da mesma. Como a dimensão temporal ou a comunicativo-linguística, ela é [...] um traço que toma parte de sua natureza mesma. Não é que a condicione e que seja condicionada por ela, mas sim que é parte integrante da mesma; é educação. O espaço escolar não é, pois, um "contenedor", nem um "cenário", mas sim "uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, (...), uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos". É, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, "uma forma silenciosa de ensino". Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa (Frago, 1992, p. 69).

Ao descrever o espaço escolar como uma experiência política de discurso e de poder, o autor sugere que o ambiente físico da escola comunica valores, símbolos e ideologias. O espaço não é neutro. Ele carrega consigo uma semântica cultural e educativa que influencia a aprendizagem sensorial, motora e simbólica dos indivíduos. Como contam os pesquisadores-estudantes: *Há espaços que podemos frequentar somente em determinados horários* (ginásio, refeitório, pátio da escola, secretaria, por exemplo). *Há espaços que podemos frequentar apenas quando somos chamados* (salas administrativas: direção, orientação escolar). *Há espaços que não frequentamos nunca* (sala dos professores) *ou que paramos de frequentar com o tempo* (parquinho, lugares de ludicidade, biblioteca, laboratório de informática).

Em determinado momento de nossa pesquisa, foi solicitado aos pesquisadores-estudantes que eles que trabalhassem em duplas ou trios – ou mesmo individualmente, se assim fosse o desejo deles –, pois seria realizada uma caminhada pela escola, em que cada pesquisador-estudante deveria observar os espaços percorridos. Cada um tomou nota de suas principais observações. Essas anotações, além de registrarem as percepções e insights dos pesquisadores, também refletiram a compreensão da dimensão espacial da atividade educativa. Conforme Frago (1992) destaca, a dimensão espacial não é apenas um aspecto acessório da prática educativa, mas sim uma parte intrínseca e fundamental dela. Assim como o tempo e a comunicação, o espaço é fundamental nos processos de escolarização. No entanto muitas vezes, os sujeitos não se percebem como efeitos desses mesmos espaços, dificultando suas próprias percepções e sentimentos de pertença em torno de tais dispositivos. Uma vez que é no contexto físico

em que ocorrem as interações e as práticas sociais, é fundamental percebermos como os próprios estudantes procuram pensar as condições de possibilidades do espaço escolar em que são elaboradas as práticas refletidas de governamentalização de suas próprias condutas e dos processos de subjetivação.

Martins e Gonçalves (2014) indicam que o espaço educa. Dessa forma, sua constituição nunca está dissociada das propostas ligadas ao contexto da disciplinarização, mas ao mesmo tempo, aos contextos de lazer, convívio e socialização.

Figura 1 – Estrutura principal da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora-professora, 2023.

Enfatizamos que o espaço escolar não é apenas um recipiente físico, mas um sistema de valores e significados que influencia profundamente o processo de escolarização. Qualquer alteração na disposição ou configuração do espaço escolar possui implicações diretas na cultura e na natureza educativa da instituição. Portanto, a reflexão sobre as observações dos pesquisadores-estudantes também envolveu uma análise cuidadosa da dimensão espacial da atividade educativa, reconhecendo sua importância na construção do ambiente de aprendizado.

Na escola onde essa pesquisa foi desenvolvida, a estrutura principal – maior parte das salas de aula, banheiros, refeitório, salas administrativas, dos professores – está arquitetada em torno de um pátio de brita onde os estudantes podem brincar, socializar e interagir durante o intervalo.

Escolano (2001) destaca a natureza intrínseca da arquitetura escolar como um programa, um discurso que vai além da simples disposição física dos espaços. Ele enfatiza que o arranjo da escola não é apenas um ambiente onde ocorre a transmissão de conhecimento, mas um sistema que incorpora valores fundamentais como ordem, disciplina e vigilância.

A escola está arquitetonicamente projetada para um espaço disciplinar. Sua arquitetura evidencia um conceito racionalista que tem como principais características: linguagem formal, sem ornamentação, de formas simples e bem geométricas, com aberturas horizontais, integração dos espaços internos e externos, aberturas envidraçadas e, ainda, grandes corredores para uma boa circulação, utilizando o funcionalismo arquitetônico. O conjunto dos prédios escolares é organizado pela disciplina como um espaço de controle. Na estrutura física, tem-se o espaço distribuído para a direção, a secretaria, a biblioteca, a sala de professores e as salas de aulas. Nessas últimas, o próprio interior da sala de aula é ordenado

especialmente, criando um espaço útil. Assim, cada um dos alunos ocupa seu lugar específico, bem como os professores (Raimann; Raimann, 2008, p.09).

A edificação escolar, nesse sentido, não é neutra; ela é um veículo de significados que influencia a experiência educacional. Sua estrutura procura não apenas organizar o espaço, mas também transmite uma semiologia complexa que abrange símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Isso implica que os espaços escolares não são apenas funcionais, mas carregam consigo um dispositivo que modula a percepção e as interações dos indivíduos dentro desse ambiente, enfatizando a importância de compreender a arquitetura escolar como um componente fundamental na construção de significados e práticas no contexto educacional.

Quando perguntado aos pesquisadores-estudantes qual seria o local que eles mais gostavam e menos gostavam na escola, as respostas ficaram em torno da quadra, do refeitório, do pátio – locais onde eles, aparentemente, sentem maior liberdade de socialização – e da diretoria. Qual o lugar que você mais gosta na escola? Por quê? *O Recreio, o refeitório, o pátio, porque assim, dá pra conversar mais, sabe? [...] Eu posso ver outras pessoas de outras turmas que eu conheço* (Taylor Swift<sup>3</sup>); *a quadra, porque lá me divirto* (Peter Parker); *o ginásio, porque lá eu eu posso, no lugar aberto, posso pensar, posso estudar. Se tivesse sozinho lá ninguém faz barulho* (LK-Zin). Qual o local que você menos gosta na escola? *A diretoria; podemos dizer que eu tenho um passe vip* (Peter Parker); *a sala da direção, porque quando eu estou lá dentro, me dá uma agonia* (LK-Zin).

A perspectiva de Escolano (2001) ganha vida quando confrontada com as respostas dos pesquisadores-estudantes sobre os locais que mais apreciam na escola. Suas preferências pelo recreio/refeitório, pátio e quadra indicam uma busca por espaços que oferecem maior liberdade de socialização e expressão pessoal. As falas evidenciam que, para esses estudantes, o valor desses lugares vai além da funcionalidade física: eles representam contextos propícios para interações sociais, diversão e até mesmo momentos de reflexão e estudo, como observado na preferência pelo ginásio na perspectiva de LK-Zin. As respostas dos pesquisadores-estudantes corroboram a ideia de que a arquitetura escolar não é neutra, mas carrega consigo uma carga simbólica que molda a percepção e as práticas dos sujeitos dentro do ambiente educacional.

As respostas dos pesquisadores-estudantes sobre os locais que menos gostam na escola, destacando a diretoria, demonstram uma perspectiva contraposta à preferência por espaços de sociabilidade. Peter Parker menciona a sala da diretoria com humor, sugerindo que ele tem um "passe vip" para esse local, o que pode indicar que sua presença ali está relacionada a situações específicas, como sanções disciplinares. LK-Zin expressa desconforto com a sala da direção, mencionando uma sensação de agonia quando está lá dentro. Esses lugares representam autoridade, disciplina e, possivelmente, momentos de correção ou repreensão vivenciados pelos pesquisadores-estudantes. Nesse caso, as respostas refletem a percepção de que determinados locais na escola carregam não apenas uma função física (um local a ser ocupado), mas também uma carga emocional e simbólica associada às relações de poder e autoridade.

Oliveira (2019) abordou a sintaxe espacial em escolas brasileiras, revelando que a configuração física dos edifícios escolares no Brasil permaneceu notavelmente estável ao longo do tempo. Suas pesquisas indicaram que desde os primeiros grupos escolares, no século XIX, até as escolas contemporâneas do século XX, não foram observadas mudanças significativas na disposição espacial

---

<sup>3</sup> Codinomes escolhidos pelos próprios pesquisadores-estudantes quando desenvolvíamos a pesquisa.

dessas instituições. Essa análise ressalta a persistência de padrões arquitetônicos e espaciais nas escolas brasileiras ao longo de várias décadas e sugere uma continuidade na abordagem da organização física desses ambientes educacionais ao longo da história do país.

A pesquisa de Oliveira (2019) se conecta diretamente ao conceito do panóptico, amplamente discutido por Foucault (1987). O modelo arquitetônico descrito pelo intelectual francês serve como uma metáfora para a persistência dos padrões arquitetônicos nas escolas brasileiras ao longo de várias décadas. Assim como o panóptico foi concebido para proporcionar vigilância centralizada e controle eficaz em instituições disciplinares, a continuidade na disposição espacial das escolas revela uma estrutura que permanece, em grande parte, inalterada, mantendo a arquitetura como um dispositivo que influencia a experiência educacional, os dispositivos de governamentalidades e os processos de subjetivação, pois toda sua estrutura é baseada nesse modelo tal qual aponta Foucault:

Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas [...]; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (Foucault, 1987, p. 165).

Foucault (1987) aborda criticamente os procedimentos e impactos do modelo panóptico nas instituições, concebendo-as como dispositivos disciplinares que promovem o exercício e a perpetuação do poder. Isso ocorre por meio de uma organização que intervém diretamente na conduta de cada indivíduo. Simultaneamente, esse dispositivo busca não apenas disciplinar, mas também modular as condutas dos sujeitos do restante da sociedade e, internamente, dentro do próprio espaço institucional, constitui uma abordagem que conduz o poder de forma automatizada. A prática de segmentar indivíduos dentro das instituições desdobrou-se em um método inicial de identificação de padrões, seguido pela classificação e distinção dos sujeitos com base em seus graus de normalidade ou anormalidade. Por meio dessa separação, torna-se viável ajustar ou modelar o comportamento disciplinar daqueles considerados anormais ou que não se alinham a um parâmetro previamente definido pela instituição. Isso possibilita a implementação progressiva de condutas padronizadas dentro desse espaço, estabelecendo, assim, uma forma de disciplinamento.

Encontramos no programa do Panóptico a preocupação análoga da observação individualizante, da caracterização e da classificação, da organização analítica da espécie. O Panóptico é um zoológico real; o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo agrupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo. [...] Por outro lado, o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar e retreinar os indivíduos (Foucault, 1987, p. 168).

O Panóptico, originariamente concebido como um modelo arquitetônico para prisões, representa uma forma eficaz de controle social, onde a vigilância é centralizada, mas a visibilidade é disseminada. No contexto do espaço escolar desta pesquisa, essa análise pode ser associada à estrutura educacional, em que existe uma preocupação similar com a observação individualizada, classificação de alunos e organização analítica. Assim como o Panóptico foi projetado para a vigilância constante, as escolas, muitas vezes, adotam estratégias que visam observar e classificar o desempenho dos alunos de maneira individual. A estrutura disciplinar das escolas modernas, muitas vezes marcada por avaliações

regulares, registros e classificações, reflete a preocupação em monitorar o comportamento dos alunos de perto. Além disso, a ideia de usar o Panóptico como uma "máquina de fazer experiências" e modificar o comportamento pode ser associada às práticas educacionais que buscam treinar e retrainar os alunos de acordo com padrões estabelecidos.

A pesquisadora-estudante Raquel Hidalgo (2023) afirma:

*Eu acho que a escola é um pouco uma prisão, porque, tipo, por exemplo, a gente não pode sair a hora que a gente quer. Então a gente meio que é obrigado, mas a gente tem o dever, basicamente, de vir à escola, porque se não [virmos], por exemplo, o Conselho Tutelar vem e bate na casa. Enfim, não é que a escola seja ruim, mas tem essas coisas.*

A fala de Hidalgo apresenta uma percepção que associa a escola a uma estrutura restritiva, compartilhando semelhanças com o modelo proposto por Foucault. No caso descrito, a comparação é evidente na restrição da liberdade de ir e vir assemelhando-se ao confinamento presente em uma prisão. A menção ao Conselho Tutelar reforça a ideia de vigilância externa e controle social. Assim como no Panóptico, em que a sensação de ser observado permanentemente induz à conformidade, a presença do Conselho Tutelar cria uma coerção externa que reforça a necessidade de cumprir as regras da escola. Apesar de reconhecer que a escola não é necessariamente *ruim*, a percepção de Raquel destaca as limitações à liberdade individual, um aspecto que ecoa a dinâmica do Panóptico, onde a conformidade é buscada não apenas pelo poder interno, mas também pela constante possibilidade de supervisão externa.

Marianela (2023), por sua vez, afirma: *na verdade, me vem a imagem da escola e, tipo, as pessoas assim no recreio fazendo coisas assim, eu vejo assim, tipo, parte com o refeitório e a sala, assim, tipo, como se tivesse na entrada [da escola] mesmo, né?* O relato sugere uma visão da escola associada à sua arquitetura e dinâmica, remetendo à imagem do espaço escolar durante o recreio. A menção à localização específica, como a entrada da escola, evoca a ideia de visibilidade e observação. A referência ao refeitório e à sala como áreas de atividade durante o recreio destaca a rotina estruturada e a ocupação predeterminada dos espaços, reforçando a noção de disciplina institucional. A fala de Marianela ressalta a percepção da escola não apenas como um local de aprendizado, mas também como um espaço onde as ações e interações dos alunos são moldadas pela estrutura institucional.

Segundo Furtado e Camilo (2016), Foucault argumenta que o exercício do poder está sempre vinculado às práticas sociais. O poder se manifesta através de práticas autoritárias que são justificadas e legitimadas em nome da verdade, permitindo a segregação, vigilância e controle dos corpos e dos desejos. Ao contrário de conceber o poder como uma substância tangível, Foucault o entende como algo difuso, disseminado em uma rede social que abrange diversas instituições, incluindo a escola. Sua análise problematiza abordagens políticas tradicionais que se baseiam em modelos de contrato social, luta de classes ou Estado opressivo versus sociedade civil. O poder não opera de forma binária entre dominadores e dominados, mas de maneira microfísica e fluida, sem um centro permanente. As relações de poder são dinâmicas e sujeitas a constantes transformações, configurando arranjos em constante mutação.

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracteriza um poder cuja

função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo (Foucault, 1984, p.131).

Foucault argumenta que, desde a emergência da modernidade, desenvolveu-se uma tecnologia de poder que atuava em duas frentes: uma anatômica, focada nos indivíduos e seus corpos, e outra biológica, voltada para os processos da vida em termos populacionais. Essa tecnologia não tem mais como função primordial eliminar a vida, como era comum em sistemas de poder anteriores, mas sim investir sobre ela, controlando-a e regulando-a de cima para baixo. Em outras palavras, o poder passa a se preocupar não apenas com a gestão das mortes, mas também com o gerenciamento e direcionamento da vida em suas diversas manifestações, como uma forma mais sutil e abrangente de controle social.

De acordo com Foucault (1984), o conceito de *biopoder* emerge do contexto político em que o sujeito transitou de uma visão aristotélica, onde ele era considerado um ser vivo com capacidade política, para a modernidade, quando sua existência enquanto ser vivo tornou-se central na política. O biopoder, para Foucault, resultou na crescente importância da norma ligada ao sistema jurídico, que passou a regular e controlar a vida dos indivíduos. Embora, em algumas situações, a lei ainda possa ameaçar com a morte, um poder voltado para a gestão da vida requer mecanismos constantes de regulação e correção. Nesse contexto, uma sociedade normalizadora emerge como o produto histórico de uma tecnologia de poder que se concentra na vida dos indivíduos.

Rocha (2019, p. 42) coloca que

É necessário entender o corpo humano como uma realidade biopolítica. Um corpo que é, por um lado, formatado, aperfeiçoado, transformado a partir do poder disciplinar que o forma enquanto “corpo-máquina”, dentro de um contexto anátomo-político, em um complexo processo de assujeitamento em diversas instituições de controle. Por outro lado, segundo uma outra faceta do biopoder, esse mesmo corpo deve ser pensado em sua multiplicidade, enquanto corpo-espécie, como integrante de uma totalidade múltipla e viva, a população.

Na perspectiva da Educação, a compreensão do corpo humano como uma realidade biopolítica tem profundas implicações. Por um lado, a escola, como uma instituição de controle, muitas vezes exerce um poder disciplinar sobre os corpos dos alunos, buscando formatá-los e aperfeiçoá-los de acordo com normas e padrões estabelecidos. Esse processo de assujeitamento reflete a lógica do biopoder, em que os corpos são moldados para se encaixarem em uma determinada ordem social. Por outro lado, a escola também deve reconhecer a multiplicidade dos corpos-espécie, integrando os alunos em uma totalidade viva e diversificada.

No espaço escolar observamos uma organização social que reflete uma relação de poder vertical em que o controle e a dominação são proeminentes, mostrando uma dinâmica de autoridade e responsabilidade. O contexto escolar é concebido e estruturado por normas e regras que estabelecem claramente quem detém autoridade e quem deve obedecer e a disciplina emerge como uma pedra angular, governando a dinâmica das interações sociais de poder dentro da escola. Nesse ambiente, os estudantes fazem parte de uma hierarquia estabelecida e essa dinâmica molda as relações entre professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes e/ou professores, estabelecendo normas e diretrizes que definem claramente as funções e os papéis de cada um.

Alguns pesquisadores-estudantes revelam em suas falas esta relação vertical na prática.

*As provas, tipo muito difícil, e cada dia, cada uma semana, tinha uma prova* (Dora Aventureira, 2023).

*Este ano, por causa de uma briga. Eu estava na briga e fiquei com medo de levar um bilhete da diretora na agenda e meus pais iam saber (Kai Haverts, 2023).*

*Foi uma vez que a gente tava fazendo uma atividade avaliativa e a \* sentava do meu lado, era no terceiro ano. Daí ela não sabia separar [sílabas]. Eu lembro até hoje: a palavra era “garrafa”. Ela não sabia separar sílaba e daí eu falei “lembra, \* quando são dois erres eles se separaram”. Daí chamaram a coordenadora e ela foi brigar comigo porque eu tinha falado isso para ela (Marianela, 2023).*

*Teve uma vez que eu meio que faltei, assim por dizer não é? Eu voltei, aí eu não fiz 2 provas. Daí eu tirei zero (Victor Blake, 2023).*

Dora Aventureira menciona a dificuldade das provas e a frequência com que são realizadas, sugerindo uma dinâmica impositiva de avaliação que pode gerar ansiedade nos alunos. Kai Haverts expressa o medo de receber um bilhete da diretora na agenda, evidenciando a autoridade e o controle exercidos pela administração sobre o comportamento dos alunos, bem como a possibilidade de punições. Marianela descreve um episódio em que uma colega possui dificuldades em uma atividade e é repreendida pela coordenadora quando recebe ajuda dela. Isso demonstra a rigidez das regras e a punição imposta aos alunos que desafiam a autoridade ou tentam ajudar os colegas. Victor Blake relata as consequências de faltar às aulas e não realizar provas, resultando em duas notas zero. Isso indica a punição administrativa para a falta de conformidade com as normas escolares, como a participação nas avaliações. Essas narrativas ilustram como as relações de poder na escola podem ser exercidas de maneira hierárquica, com os professores e a administração detendo autoridade sobre os alunos e impondo regras, normas e punições que regulam o comportamento e o desempenho acadêmico dos estudantes.

[...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1987, p. 127).

A afirmação de Foucault sobre a disciplina que assujeita os sujeitos está intimamente relacionada à dinâmica predominante na escola, em que os alunos são representados como corpos dóceis, prontos para aceitar a manipulação e dominação de seus superiores. A disciplina na escola rege essa multiplicidade de corpos por meio do seu adestramento sistemático: os alunos são treinados, utilizados, vigiados e punidos conforme as normas estabelecidas pela instituição de ensino. Essa relação de poder dissocia o corpo do aluno, tornando-o uma "aptidão" que a escola busca aumentar, ao mesmo tempo em que inverte a energia e potência do aluno, transformando-a em uma relação de sujeição estrita aos comportamentos determinados pela instituição. A disciplina escolar, conforme descrita por Foucault, reflete a ideia de corpos dóceis que se submetem à autoridade e ao controle institucional, reforçando a estrutura de poder presente na dinâmica educacional.

Apesar de que dentro da estrutura escolar todos são orientados a seguir padrões estabelecidos, promovendo a ordem e o respeito mútuo, a relação de poder estabelecida não possui um “centro permanente”, mas permeia todos os sujeitos daquele espaço, difusa e distribuída entre os sujeitos, manifestando-se em diferentes contextos e situações dentro do contexto escolar. Por exemplo, a disciplina e a conformidade com as normas podem ser mantidas não apenas pelos professores/administração, mas também pelos próprios alunos, por meio de interações sociais, expectativas e pressões do grupo. Da mesma forma, as relações de poder também podem se manifestar

entre os alunos, em dinâmicas de influência, liderança e conformidade com as normas sociais estabelecidas por eles.

No contexto escolar, as relações de poder não são centralizadas em uma única autoridade, mas emergem de forma dispersa e multifacetada, moldadas pelas interações e dinâmicas sociais entre os diversos agentes presentes na escola.

*Quando eu sofria bullying na minha turma, né? Eu contava todos os segredos pra ela [a melhor amiga], só que a gente tava brigada, já fazia bastante tempo que a gente tava brigando. Ela foi na frente da sala inteira e começou a falar tudo sobre mim, sabe? Todas as coisas. Eu fiquei com medo dela falar outras coisas que era bem mais pessoal (Taylor Swift, 2023).*

*Quando teve uma briga aqui, foi ano passado. Me causou medo pelo fato da situação de violência (Davi Luca Jr., 2023).*

*Quando dois alunos ano passado começaram a se espancar no meio do pátio, porque, tipo, dá uma aglomeração em si; ele estava meio que rodando pelo e também eu estava sentada do lado da minha amiga e o menino foi lá e bateu nela por causa de uma bolinha de papel (Raquel Hidalgo, 2023).*

Os excertos das falas dos pesquisadores-estudantes evidenciam de que maneira as relações de poder estão também presentes e permeiam as interações entre os próprios alunos dentro do espaço escolar. Taylor Swift descreve uma situação na qual sua melhor amiga, com quem compartilhava segredos, a expôs publicamente na frente da sala, revelando informações pessoais, evidenciando que a confiança e a intimidade podem ser usadas como ferramentas de poder, sendo uma forma de manipulação e controle sobre o outro. Davi Luca Jr. menciona uma situação de briga que causou medo devido à violência envolvida, indicando como a manifestação de poder entre os estudantes pode resultar em situações de intimidação e ameaça, gerando um ambiente de insegurança e tensão entre todos. Raquel Hidalgo relata um episódio em que um aluno agride outro no meio do pátio da escola, causando uma aglomeração de espectadores. Esse tipo de comportamento violento revela as dinâmicas de poder entre os estudantes se manifestando de maneira física e intimidatória, onde o mais forte impõe sua vontade sobre o mais fraco.

Essas situações ilustram de que forma as relações de poder não se limitam apenas aos professores e à administração da escola, mas também estão presentes nas interações entre os próprios estudantes, criando hierarquias informais onde alguns exercem controle e influência sobre outros, muitas vezes através de meios coercitivos, intimidatórios ou manipulativos. “[...] tais forças estão distribuídas difusamente por todo tecido social” (Veiga-Neto, 2003, p.73). A ideia de Veiga-Neto reflete a compreensão de que o poder não é uma entidade centralizada, e sim algo que permeia as relações sociais em diversas esferas da vida cotidiana, não se limitando apenas a instituições formais ou figuras de autoridade reconhecidas, mas presente de maneira mais ampla e sutil nas interações sociais, nos discursos culturais, nas normas sociais e nas práticas cotidianas.

Uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população (Foucault, 1999, p. 297).

A citação de Foucault destaca duas tecnologias de poder distintas: uma centrada no corpo e outra na vida. A primeira técnica, focada no corpo, visa produzir efeitos individualizantes, manipulando o corpo para torná-lo útil e dócil. Isso sugere uma abordagem disciplinadora que opera a nível individual, visando controlar e regular os corpos dos sujeitos para torná-los mais obedientes e funcionais dentro de determinados contextos sociais. Por outro lado, a segunda tecnologia de poder, centrada na vida, não se

concentra especificamente no corpo, mas sim na população como um todo. Essa abordagem busca gerenciar e controlar os efeitos de massa próprios de uma população, manipulando aspectos mais amplos da vida coletiva, refletindo a complexidade das dinâmicas de poder na sociedade.

Como mencionado anteriormente, a escola é muito mais do que salas de aula e corredores; é um microcosmo onde se desdobram inúmeras dinâmicas sociais, culturais e de poder. Em nossa narrativa, ilustramos não apenas a estrutura física da escola, mas também as relações e os mecanismos de poder que moldam e influenciam as vivências de todos os envolvidos.

Retomando nossa narrativa, após os momentos de reflexão e atividade prática em que os pesquisadores-estudantes se engajaram na caminhada pelo espaço escolar (que levou em torno de 20 minutos), tendo a oportunidade de explorar a escola sem restrições ou controle direto de autoridade<sup>4</sup>, retornamos à sala de aula e eles deram início à construção de seus cartazes sobre o espaço escolar, externando o que compreendiam por isto. Como mencionado anteriormente, a escola é muito mais do que salas de aula e corredores; é um microcosmo onde se desdobram inúmeras dinâmicas sociais, culturais e de poder. Ao retomar nossa narrativa, desvendamos não apenas a estrutura física da escola, mas também as relações e os mecanismos de poder que moldam e influenciam as vivências de todos os envolvidos.

Cada grupo/pesquisador-estudante trabalhou da forma que considerou mais pertinente (Figura 2, mais abaixo); alguns desenharam, outros realizaram recortes e colagem, outros escreveram. Durante a construção dos cartazes, à medida que os pesquisadores-estudantes liam suas anotações e faziam reflexões, surgiram alguns questionamentos. Em determinado momento, Raposa de Nove Caudas pergunta para a pesquisadora-professora: *o céu faz parte do espaço escolar? E a brita? Faz parte? E o ônibus?*

A pergunta de Raposa de Nove Caudas nos provoca a refletir sobre o que, efetivamente, constitui o espaço escolar. O quão físico ele realmente é? Quer dizer, ele está contido apenas na escola? Quanto desse “espaço” acompanha sempre os pesquisadores-estudantes, independentemente de onde estiverem? O questionamento nos convida a pensar não apenas sobre os aspectos tangíveis do ambiente escolar, mas também sobre sua abrangência e influência em suas vidas cotidianas. Afinal, até que ponto o espaço escolar se estende para além dos muros da escola? Será que ele está presente em todos os lugares que frequentamos, em todas as interações que temos, em todas as experiências que vivemos? Essas indagações nos levam a considerar o espaço escolar também como uma construção simbólica e social que permeia diversas esferas de nossa existência. Ao explorarmos a complexidade do espaço escolar, somos desafiados a reconhecer sua presença e influência nas vidas daqueles que lá estão de maneiras que, talvez, não tenhamos considerado anteriormente.

As utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela que constrói as frases – aquela menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situam-se na linha reta da linguagem, na dimensão fundamental da fábula; as heterotopias (encontradas tão frequentemente em Borges) dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases (Foucault, 1966 [1967, p.6]).

---

<sup>4</sup> Os alunos se familiarizaram com a escola de maneira mais desimpedida, sem a influência direta de figuras de autoridade limitando suas ações.

Heterotopias não são apenas locais físicos, mas podem ser espaços conceituais, como textos literários, obras de arte ou até mesmo instituições sociais. O conceito de heterotopia (explorado por Michel Foucault em “De espaços outros” [1984]<sup>5</sup>) é complexo e multifacetado, e Foucault o utilizou para explorar a maneira como diferentes espaços refletem, influenciam e desafiam as normas culturais e sociais em uma sociedade. Cada heterotopia é única em sua natureza e função, mas todas compartilham a característica de serem espaços "outros" que existem de maneira distinta em relação aos espaços convencionais.

[...] creio que entre as utopias e essas alocações absolutamente outras, essas heterotopias, haveria, sem dúvida, uma espécie de experiência mista, conjugada, que seria o espelho. O espelho, afinal de contas, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície; estou ali onde não estou; uma espécie de sombra que me confere minha própria visibilidade, que me permite olhar-me ali onde sou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente e tem, no local que eu ocupo, uma espécie de efeito de retorno; é a partir do espelho que me descobro ausente do local onde estou, já que me vejo ali. A partir desse olhar, que de certa forma se dirige a mim, do fundo desse espaço virtual do outro lado do vidro, eu retorno a mim e recomeço a dirigir meus olhos a mim mesmo e a me reconstituir ali onde estou (Foucault, 2013, p. 115).

Foucault argumenta que o espelho é uma "heterotopia". Isso ocorre porque o espelho tem um efeito de retorno. Quando olhamos para nossa imagem no espelho, descobrimos que estamos ausentes do local onde estamos fisicamente presentes. A imagem que vemos no espelho nos permite nos observar de uma perspectiva externa, e é a partir desse olhar "do outro lado do vidro" que começamos a nos reconstruir e a nos ver de maneira diferente. O espelho é uma "utopia" porque nos permite ver a nós mesmos em um espaço irreal, e é uma "heterotopia" porque nos dá uma perspectiva externa de nós mesmos, permitindo-nos refletir e reconstruir. Essa dualidade exposta na metáfora do espelho como utopia e heterotopia destaca de que forma desafiamos nossas noções convencionais de espaço e identidade, convidando-nos a explorar nossa própria imagem e reflexão de maneira única. É um exemplo da maneira como Foucault examina a relação entre espaços físicos e conceituais e como eles influenciam nossa experiência e compreensão do mundo.

Figura 2 – Os pesquisadores-estudantes preparam seus cartazes sobre o que compreendem por “espaço escolar”

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/zz6cfdQBcxskMtMXDHPqT4G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20/10/2023.



Fonte: Acervo da pesquisadora-professora, 2023.

Os pesquisadores-estudantes elencam como “elo” entre eles (indivíduos) e a escola (como realidade deles, hoje): os seus amigos (ou outras pessoas que convivem com eles no espaço escolar).

PESQUISADORA-PROFESSORA: *O que faz você lembrar da escola quando você não está aqui? Por quê?*

TAYLOR SWIFT: *Eu estou gostando muito daqui, eu estou gostando mesmo de vir aqui estudar aqui, então acho que são os meus amigos mesmo.*

DAVI LUCA JR: *Acho que quando estou em casa e o Tobi\* vem lá, o amigo meu que eu conheci na escola.*

KAI HAVERTS: *Os amigos e, às vezes, quando tem atividade para fazer.*

PETER PARKER: *Me faz meus amigos quando eles mandam mensagem. Se não, nem lembro da escola.*

MARIANELA: *São os professores e os meus amigos.*

L-KZIN: *Amigos, a tarefa... Todos os dias tem tarefa e, às vezes, os meus amigos.*

VICTOR BLAKE: *Ai, talvez o pessoal da sala ou quando eu vou dormir lembro que tem escola. Eu sempre vejo eles aqui [os citados amigos], e eu não gosto deles, porque eles fazem muito barulho assim; eu, às vezes, entro junto. É que eu não gosto, não quero ir pra escola, na verdade, daí eu tenho que lembrar que tenho que ir.*

Para os pesquisadores-estudantes, “espaço escolar” representa uma *heterotopia do encontro com o outro*. Mais do que um local físico, a escola se torna um espaço de transgressão e ruptura, onde diferentes temporalidades e relações se entrelaçam, possibilitando o encontro com o outro, especialmente na forma dos amigos – o que assume uma função de extrema importância na formação dos estudantes. Por meio da interação com os amigos, os pesquisadores-estudantes exploram diferentes aspectos de si mesmos, constroem sua identidade e aprendem a se relacionar com o outro. Podemos pensar este elo como um fortalecedor do senso de pertencimento: os amigos oferecem apoio e acolhimento, criando um ambiente seguro e positivo para o desenvolvimento dos pesquisadores-estudantes.

A escola pode ser analisada como um espaço de resistências às relações de poder que permeiam a sociedade. Para além de um espaço de ensino e aprendizagem, ela se configura como um microcosmo social onde diferentes discursos, normas e estratégias de poder se confrontam: aluno contra aluno, professor contra aluno, professor contra professor, direção contra professor, direção contra aluno, etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa escrita e a partir das falas dos pesquisadores-estudantes fica evidente que eles, no espaço escolar pesquisado, encontravam-se sob o poder disciplinar. Segundo Machado (2008), com base em Foucault, esse poder opera inscrevendo os corpos em espaços específicos, controlando seu tempo, mantendo uma vigilância constante e gerando conhecimento por meio de práticas de poder. Esse poder não destrói o indivíduo, mas o constitui, moldando sua identidade por meio de estratégias disciplinares.

Krüger Júnior (2016, p. 28) chama a atenção para a complexidade que existe nas relações sociais e nas estruturas de poder presentes na sociedade, revelando de que forma a sociedade lida com aqueles que desafiam suas normas e valores, ao mesmo tempo em que os mantém conectados a ela. A exclusão não significa necessariamente a total separação do indivíduo da sociedade, mas a realocação dele em espaços específicos. Percebemos, por meio das narrativas dos pesquisadores-estudantes, discursos que evidenciaram as relações de governamentalidade e os processos de subjetivação por que eles passam no espaço escolar. As narrativas dos pesquisadores-estudantes destacaram a presença da governamentalidade e dos processos de subjetivação no ambiente escolar, sugerindo uma análise das dinâmicas de poder e das formas como as identidades dos indivíduos são moldadas dentro desse contexto educacional.

De forma genérica, a governamentalidade fica evidenciada nos dispositivos de poder e controle que operam para regular seus comportamentos e condutas – não só na hierarquia usual (professor-aluno), mas também entre os próprios pesquisadores. Os processos de subjetivação, por sua vez, materializaram-se por meio das formas como os pesquisadores-estudantes internalizam e incorporam as normas, valores e expectativas sociais em sua identidade e comportamento. Eles externaram algumas subjetivações quando colocaram de forma naturalizada, por exemplo, a expectativa por padrões de desempenho determinados e comportamento disciplinado em conformidade com as normas da escola. Ao evidenciar a presença da governamentalidade e dos processos de subjetivação na escola, os pesquisadores destacaram a importância de uma análise crítica das práticas educacionais e das relações de poder presentes nesse contexto.

Fischer (2008) destaca a relevância e o potencial das contribuições de Michel Foucault para a pesquisa em Educação sob o prisma de o autor oferecer uma abordagem teórica que permite analisar as práticas educacionais para além de uma perspectiva tradicional. Ele enfatiza a importância de investigar não apenas os discursos explícitos, mas também as práticas não discursivas que moldam as instituições educacionais.

O poder não é estático ou monolítico, mas um fenômeno complexo e em constante negociação, que permeia todas as esferas da vida social. Nesse contexto, o poder na escola emerge não apenas das decisões unilaterais de uma autoridade central, como o diretor ou os professores, mas das interações e correlações de força que se desenrolam entre os diversos indivíduos que compõem a comunidade escolar. O poder pode se manifestar nas relações entre alunos, onde alguns exercem influência sobre os demais, e, da mesma forma, o poder pode ser observado nas interações entre professores e alunos, onde as dinâmicas de sala de aula moldam as relações de autoridade e submissão. Assim, ao invés de ser uma imposição unilateral de uma figura de autoridade, o poder na escola é construído e negociado continuamente entre os diversos sujeitos que atuam na escola.

A ênfase na análise das práticas discursivas e não discursivas permite a nós, pesquisadores, questionar e problematizar as concepções tradicionais de educação, desnaturalizando objetos e conceitos

como dados ou universais. Passamos a examinar criticamente os processos pelos quais certas ideias, sujeitos e práticas são historicamente construídos e subjetivados no campo educacional – construindo uma pesquisa mais reflexiva, crítica e contextualizada em Educação e promovendo uma compreensão mais profunda das complexidades e desafios enfrentados no âmbito educacional.

## REFERÊNCIAS

BUSARELLO, Flávia R.; SAWAIA, Bader B.. PESQUISA CAMINHANTE:.. *Psicologia da Educação*. 55, 98-105, 2022. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-35202022000200098&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202022000200098&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26/05/2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p98-105>.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. *Educação e Pesquisa*. 40 (01), 231-246, 2014 . Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000100015&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26/05/2024.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FALS-BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre; Clacso, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acesso em: 01 dez. 2023.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas – uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de António Ramos Rosa. Lisboa: Portugalia, 1966 [1967].

FOUCAULT, Michel. *A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *De espaços outros*. Estudos avançados, São Paulo, Brasil, número 27, Volume 79, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade*. São Paulo. Martins Fontes, 2019.

FRAGO, Antônio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 34, 22 ago. 2017. Fundação Edson Queiroz. <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.3.34-44>.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O Conceito de Biopoder no Pensamento de Michel Foucault. *Revista Subjetividades*, [S.L.], v. 16, n. 3, p.

KRÜGER JUNIOR, Dirceu Arno. Foucault: a heterotopia como alternativa para pensar o espaço social. *Revista Enciclopédia de Filosofia*, [S. L.], v. 5, n. 1, p. 22-37, 11 set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Enciclopedia/article/view/9342>. Acesso em: 11 fev. 2024.

LEMKE, T. *Foucault, governmentality and critique*. Boulder: Paradigm Publishers, 2012.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

MARTINS, R. J.; GONÇALVES, T. M.. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. *Psicologia & Sociedade*. 26 (3), 622–631, 2014. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300011>. Acesso: 26/05/2024.

MOSER, Lilian Maria; PACHECO, Hualan Patrício; ERNESTO, Eduardo Servo. Correlações entre pesquisa-ação e práxis pedagógica freireana: Uma educação dialógica a partir do contexto cultural. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano, v. 6, n. 11, p. 123-136, 2021. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/7705/3400](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7705/3400). Acesso em: 20 dez. 2023.

OLIVEIRA, Marina Goldfarb de. *Da escola prisão à escola parque: o movimento escola nova e a modernização da arquitetura escolar no Brasil (anos 1930)*. 2019. 232f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; RAIMANN, Cristiane. ARQUITETURA E ESPAÇO ESCOLAR NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES. *Itinerarius Reflectionis*. 4 (2), 1-22, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20418>. Acesso em: 26/05/2024.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROCHA, João Luiz de Souza. *O ensino de Filosofia no ensino fundamental: formação e contraconduta*. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Palmas, 2019. Disponível em: <https://umbu.uft.edu.br/handle/11612/2691>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M.. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. *Fractal: Revista de Psicologia*. 25 (2), 281–298, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/pm6rLHrJTtbbFk7fPXnTZ7F/?lang=pt#>. Acesso: 26/05/2024.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. A pesquisa em educação fundamentada em Paulo Freire e as contribuições de seus referenciais para a formação de professores e a prática pedagógica. *e-Curriculum*. 14 (1), 149-164, 2016. Disponível: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762016000100149&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762016000100149&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso:26/05/2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

### **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS**

**Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados.**

**Autor 2 – Coordenador do projeto, orientador da pesquisa e revisor da escrita final.**

**Autora 3 – Coorientadora da pesquisa.**

### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

**Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.