

UTILIZANDO ALGUMAS FERRAMENTAS DA
CAIXA DE MICHEL FOUCAULT NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.28464>

Iván Gregorio Silva-Miguel*
Elisete Medianeira Tomazetti**

*Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. ivansilvamiguel@gmail.com

** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. elisetem2@gmail.com

Resumo

Este texto procura descrever e problematizar a experiência de uma aproximação ao pensamento de Michel Foucault, que foi viabilizada pela necessidade de trabalhar com o discurso do enfoque por competências no ensino médio brasileiro, temática da pesquisa de mestrado da qual este artigo é fruto. Nesta escrita faremos uma primeira aproximação a alguns dos conceitos e ideias desse autor e discorreremos sobre como tentamos nos apropriar de tais ferramentas conceituais para desenvolver nosso problema de pesquisa, que se perguntava quais os fatores que fizeram com que o discurso do enfoque por competências fosse colocado num jogo de verdade no campo da educação posicionando-o como verdadeiro. O objetivo deste exercício não é oferecer uma receita sobre como realizar uma primeira abordagem da obra de Michel Foucault, senão apresentar alguns traços do nosso trabalho, que possam, talvez, ser utilizados como ponto de partida para pesquisas que pretendam observar outras problemáticas inspiradas pela perspectiva desse autor.

Palavras-chave: Governamentalidade, dispositivo, tecnologia, contraconduta.

Abstract. Using some tools of Michel Foucault's box in educational research.

This text seeks to describe and problematize the experience of an approach to the thought of Michel Foucault, which was allowed by the need to work with the speech of competences approach in Brazilian school, topic of the search that generates this work. In this text we will first approach to some of the concepts and ideas of the author and talk about how we try to apprehend such tools to work on our research problem. The objective of this exercise is not to offer a recipe on how to make a first approach to the work of Michel Foucault, but to present some traces of our work, which can be used perhaps as a starting point for investigations that seek to observe other problems inspired by the prospect of this author.

Keywords: governmentality, device, technology, counter-conduct.

Introdução¹

Este artigo é produto da dissertação de mestrado *O enfoque por competências no discurso sobre o ensino médio brasileiro: um exercício de problematização*, apresentada no Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A pesquisa consistiu em analisar sob a inspiração, em grande medida, do pensamento do filósofo Michel Foucault, como o enfoque por competências é posto em discurso no ensino médio brasileiro.

Na continuação da escrita tentaremos descrever parte do processo de apropriação de alguns dos conceitos de Foucault. Onde o grupo de estudo e pesquisa *Filosofia, Cultura e Ensino Médio (FILJEM)*, teve um papel fundamental na relação de partilha dos saberes, pois funcionou

¹ Este artigo foi apresentado no V Colóquio Latino-Americano de Biopolítica; III Colóquio Internacional de Biopolítica e Educação; XVII Simpósio Internacional IHU: Saberes e Práticas na Constituição dos Sujeitos na Contemporaneidade, em setembro de 2015.

como articulador nas discussões que colaboraram na alavancagem do processo de aprendizagem.

O objetivo deste artigo é relatar parte da experiência de vinculação com os escritos de Michel Foucault, quem desde os anos 90 do século XX vem sendo 'utilizado' como referência para a problematização de questões do campo da educação. Ou seja, cometendo o atrevimento de fazer um paralelismo com a situação descrita por Jacques Rancière (2002) no seu livro *O mestre ignorante*, na qual os alunos do professor Jacotot aprenderam um idioma sem fazer um curso dessa língua, mas motivados pelo interesse num texto do qual a única cópia que eles possuíam estava escrita nessa língua que eles ainda não conheciam. Gostamos de pensar que existe a possibilidade de ler e começar a entender o pensamento de um filósofo como Michel Foucault, sem necessariamente ter uma base de leituras prévias sobre Filosofia, senão fazendo com que a necessidade de compreender funcione como elemento motivador. Obviamente, a existência desta possibilidade exige um grande esforço no que se refere à leitura, à discussão e à tentativa de compreender e apreender as conceptualizações principais.

Continuando no quesito de 'inspiração', consideramos oportuno mencionar um pequeno excerto retirado do curso *Em defesa da sociedade*, realizado no *Collège de France* em 1975, no qual Michel Foucault expressava sua vontade de que seus escritos, suas palavras e seu pensamento, fossem usados como ferramenta. Nessa ocasião, ele definia seu trabalho da seguinte forma:

São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço (Foucault, 1999a, p. 4).

Embora o filósofo não tenha se dedicado especificamente ao estudo da educação, sua obra nos deixou inúmeras portas abertas para refletir sobre o tema. Considerar a análise de um tema vinculado à educação, inspirado num enfoque foucaultiano, exige, entre outras coisas, supor a possibilidade de ter que romper com algumas visões estabelecidas e socialmente aceitas sobre as instituições educativas, assim como também estar disposto a abandonar determinadas crenças

ou verdades. Dentre estas visões podemos citar aquela em que os conceitos: Sujeito, Verdade, Liberdade, Emancipação e Autonomia, têm centralidade e compõem um discurso educacional pautado na idealização e no universalismo. É, pois, com um modo diferente de pensar que Foucault nos desafia; “[...] um modo irremediavelmente inadequado às postulações filosóficas tradicionais” (Calomeni, 2011, p. 154).

Gadelha (2009) convida-nos a deixar de lado as intenções de ler a obra de Foucault rigidamente, a quebrar os nossos próprios limites estabelecidos pelo respeito a tal figura e, assim, começar o que poderia ser chamado de uma conversação com ele, no sentido de permitir que ele nos ajude a pensar sem deixá-lo pensar por nós.

Nessa direção Gadelha assinala que hoje em dia existem possíveis provocadores que fazem com que os atores educativos discutam sobre educação desde visões voltadas para a biopolítica e à governamentalidade.

Desta maneira lemos parte do trabalho de Michel Foucault sem nos impormos mais limites que o respeito ao autor e a responsabilidade que desse respeito surge. Procuramos pensar junto com ele, com os comentadores de sua obra, assim como também com outros autores que se vinculam à mesma linha de pensamento. Buscamos olhar para verdades, às vezes consideradas quase como absolutas, com dúvidas que nos fizessem problematizá-las.

Por último, outra das intenções deste artigo é tentar, por meio de um exercício de problematização da experiência vivida como pesquisadores da Educação, expressar algumas ideias que possam, talvez, constituir indícios sobre como aproveitar as infinitas possibilidades que os conceitos e ideias de Michel Foucault oferecem a nós.

A articulação do estudo do enfoque das competências com uma pequena parte da obra de Foucault

Como foi dito nas páginas anteriores, a pesquisa de onde este texto provém buscou problematizar o discurso das competências no ensino médio brasileiro, tomando como inspiração o pensamento de Michel Foucault e o de alguns de seus comentadores e estudiosos.

A referida pesquisa se desenvolveu procurando produzir um exercício como aqueles sugeridos por Gadelha (2009, p. 159, grifos nossos), ou seja, que “[...] evidenciasse a

articulação dessa noção (*a das competências*) com as novas formas de governo dos indivíduos e coletividades”, colocando em discussão não um juízo de valor sobre as competências e sua inclusão no campo educacional, senão uma problematização – no sentido foucaultiano da expressão – sobre como o discurso do enfoque por competências é posto em funcionamento na Educação e, portanto, colocado nesse jogo de verdade que procura “[...] dizer o discurso verdadeiro” (Foucault, 1996, p. 7).

Foucault utiliza a expressão jogo de verdade para denominar “[...] um conjunto de procedimentos que conduzem a determinado resultado, que não pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, como válido ou não, vencedor ou perdedor” (Foucault, 1994 *apud* Castro, 2009, p. 423). Ou seja, certo discurso se posiciona como verdadeiro quando uma parte da sociedade o aceita como tal, isto devido a mecanismos que exercem coerções, validam certos enunciados tidos como verdadeiros e sancionam outros os considerando falsos. Assim, a verdade é construída mediante certos procedimentos regrados e está diretamente relacionada aos sistemas de poder que ela própria produz, os quais, também são os que a sustentam (Castro, 2009, pp. 421-424).

Nessa aprovação de certas verdades e supressão de outras é fundamental a conceptualização do que Foucault denominou vontade de verdade. Esta “[...] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje” (Foucault, 1996, p. 17). Também se relaciona diretamente com o saber (e, portanto, com o poder) e com como este é “[...] valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” pela sociedade (Foucault, 1996, p. 17).

Desta forma, a pesquisa teve como área de análise o Ensino Médio brasileiro e seus limites se circunscreveram a uma análise do discurso acerca do enfoque por competência sem Educação em a) documentos internacionais referentes ao projeto *Tuning*²; b) parte da

legislação educacional brasileira que se refere a esta temática e a esta área; c) parte da produção acadêmica brasileira (em artigos com o mesmo escopo). Dita materialidade está detalhada na tabela a seguir.

Documentos internacionais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relatório Final – Projeto <i>Tuning</i> – América Latina 2004-2007 (Beneitone <i>et al.</i>, 2007). 2. Una introducción a <i>Tuning Educational Structures in Europe</i> (Tuning Europa, 2008);
Documentos brasileiros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lei n. 9.394 (1996); 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011); 3. PNE 2011 – 2020 (2011);
Produção acadêmica brasileira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico (Nosella, 2011); 2. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas (Ramos, 2011); 3. A ‘era das diretrizes’: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres (Ciavatta & Ramos, 2012); 4. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas (Ricardo, 2010); 5. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização (Melo & Duarte, 2011); 6. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades (Frigotto & Ciavatta, 2011); 7. Juventude, projetos de vida e ensino médio (Leão, Dayrell & Reis, 2011); 8. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios (Kuenzer, 2011); 9. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? (Ninin, 2008);

globalização educativo. Focando-se principalmente na Educação Superior pesquisa e produz alternativas com o objetivo de desenvolver a mobilidade estudantil e dos professores, a internacionalização das universidades e a vinculação das carreiras universitárias ao mundo do trabalho (Tuning América Latina, 2013).

²O projeto *Tuning* se desenvolveu primeiro na Europa, para depois se expandir à América Latina e vários lugares do mundo. O mesmo tinha como principais objetivos se apresentar como uma resposta às necessidades educativas do processo de

	10. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações (Moechlecke, 2012).
--	--

Esses documentos formaram parte de uma série de discursos sobre o tema, uma vez que projetaram orientações sobre as práticas dos atores educativos e/ou construíram opiniões e conceptualizações, elementos estes que por sua vez, colaboraram também na instauração do discurso sobre as competências nas escolas, nas universidades e na produção acadêmica. Isto é, tanto os próprios documentos, quanto os atores que lidaram com eles no seu dia a dia acabaram fazendo parte das construções e reconstruções do enfoque por competências mediante a produção de práticas e enunciados que compuseram o discurso sobre a temática.

Falamos aqui de enunciado no nível de descrição arqueológica explicitado por Castro (2009, p. 136), ou seja, entendendo-os “[...] não segundo quais regras é possível construir novos enunciados, mas como aconteceu que somente tais enunciados tenham existido e não outros”, e também não os remetendo a “[...] uma instância fundadora, mas apenas a outros enunciados para mostrar suas correlações, suas exclusões”.

Isto quer dizer que sendo nossa pesquisa, inspirada pelas ideias foucaultianas, seu objetivo não poderia ser o de mostrar as ‘causas’ de um determinado fato – no caso, a entrada do enfoque por competências no discurso educacional – senão que foi analisar as condições de possibilidade que permitiram a emergência de determinados discursos e não de outros.

Ou seja, a relação entre os discursos produzidos nos diferentes níveis compôs uma complexa rede que interagiu constantemente, produzindo novos enunciados, os quais, por sua vez, contribuíram à transformação contínua de ditos discursos e à construção de novas redes discursivas, sendo que nessas construções houve permissões e supressões de enunciados determinadas pelas lutas de poder.

Levando isto em conta, procuramos realizar uma problematização acerca da entrada do enfoque por competências no âmbito do discurso educativo. A referida problematização foi entendida por nós, no sentido que Foucault lhe deu, ou seja, como “[...] o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas [sic] que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral,

do conhecimento científico, da análise política, etc.)” (Foucault, 2010, p. 242). Desta forma procuramos compreender a produção do discurso do enfoque por competências no ensino médio brasileiro e como ele foi acionado constantemente pelos diferentes atores da educação.

Nessa etapa da pesquisa as noções, ideias e termos utilizados por Foucault mostravam possíveis linhas de trabalho em relação ao nosso problema, fato que nos colocava no dilema de ter de escolher com quais iríamos trabalhar, de maneira a conseguir o aprofundamento necessário para a investigação que pretendíamos fazer.

Desta maneira, conceitos como o de discurso nos levavam a procurar por prática, que nos levava a procurar por dispositivo, por estratégia, por tática, por técnica, por tecnologia e assim sucessivamente. Dicionários de vocabulário do autor foram utensílios muito úteis nas primeiras aproximações, assim como artigos de comentadores e estudiosos que utilizaram tais conceitos em suas pesquisas.

À continuação, faremos um percorrido por algumas das noções com as quais trabalhamos na nossa pesquisa tentando emular na escrita alguns dos encadeamentos que realizamos no decorrer da investigação.

Novas noções, novos conceitos, novos problemas

Um dos conceitos que compreendemos que seria impossível não utilizar na pesquisa foi o de ‘governamentalidade’. Ele nos ajudaria a pensar sobre as formas de governo praticadas pelo Estado no campo da Educação brasileira, no que diz respeito à adesão ao discurso das competências.

Este conceito foi criado pelo filósofo Michel Foucault como uma ferramenta a utilizar na sua pesquisa e é descrito por Castro (2009, p. 190) como a “[...] consequência da insuficiência dos instrumentos teóricos para analisar o poder”.

Noguera-Ramírez (2009, p. 28) descreve esta ferramenta como uma noção metodológica que Foucault decidiu criar perante a necessidade de problematizar o Estado e a população, utilizando a exterioridade institucional que dita noção lhe provia para refletir e repensar sobre as “[...] práticas, táticas e estratégias que estabelecem suas condições de possibilidade”³.

³O texto original está escrito em espanhol e tomamos a decisão de traduzi-lo, de maneira a facilitar a leitura

Não é menor a apreciação feita pelo mesmo autor a respeito do momento em que a noção de governamentalidade é proposta pela primeira vez por Foucault; na aula de 1º de fevereiro de 1978, no curso *Segurança, território e população* (Foucault, 2008)⁴.

Foucault assinala as práticas de governo como as constituintes da forma de ser sujeito no ocidente. Segundo Castro (2009, p. 190) “Governar consiste em conduzir condutas” sendo a governamentalidade um instrumento, uma forma definida com o objetivo de entender, analisar e problematizar essa arte ocidental de governar.

A partir desta visão e aproximando-nos de Miller e Rose (2012, p. 42) analisamos como essas políticas que “[...] sempre parecem estar rodeadas de tentativas mais ou menos sistematizadas de julgar seus vícios ou virtudes”, acabam se posicionando no discurso e, portanto, na prática, se movimentando e se transformando segundo as próprias avaliações que recebem por parte dos diferentes sujeitos que com elas interagem, mas por fim, se construindo e se reconstruindo a cada passo que dão.

Desta forma, segundo os mesmos autores, as críticas recebidas e/ou as falhas das tecnologias vinculadas à governamentalidade não são avaliadas pelos processos de governo⁵ como algo negativo, senão, pelo contrário, como ocasiões que propiciam possíveis reformulações

de dito processo. Reformulações que procurarão torná-lo mais efetivo, mais versátil, e, portanto, mais econômico (Miller & Rose, 2012, p. 42).

Sabendo que a governamentalidade iria compor a caixa de ferramentas que iríamos usar, precisávamos encontrar outros instrumentos que nos permitissem analisar as conexões das competências com a Educação em geral e com a escola em particular. Consideramos que seria necessário encontrar uma categoria para colocar a escola, e novamente, Foucault nos forneceu um conceito que nos serviu de ajuda, o de ‘dispositivo’.

O filósofo define dispositivo como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 1999b, p. 244).

Ou seja, o dispositivo abrange uma categorização ampla das práticas, considerando-as como o discursivo e o não discursivo, conseguindo funcionar como o elo que descreve a interação entre elementos de natureza diversa, mas que têm um objetivo comum (Castro, 2009). Esta característica faz com que, por definição, o dispositivo não possa ser fixo, senão que deve conseguir se adaptar às mudanças que sua própria função lhe impõe. Assim, Foucault explica que existiriam dois momentos fundamentais na gênese de um dispositivo, “[...] um primeiro momento do predomínio do objetivo estratégico; um segundo momento da constituição do dispositivo propriamente dito” (Castro, 2009, p. 124). Este segundo momento será acionado cada vez que seja necessário um reajuste, uma modificação, que faça o dispositivo mais efetivo na consecução do logro do objetivo para o qual foi criado.

Este conceito mudou no percurso da pesquisa do filósofo, sendo relacionado no começo, principalmente, ao poder para logo ampliar-se a outros âmbitos, adotando estruturas específicas segundo as necessidades que cada pesquisa lhe exigia. Isto derivou na definição de tipos específicos de dispositivo: de saber, de poder, disciplinar, de sexualidade, de segurança, etc. (Revel, 2005).

do artigo para quem fala a língua portuguesa. Versão original: “[...] prácticas, tácticas y estrategias que establecen sus condiciones de posibilidad”.

⁴Noguera-Ramírez (2009) considera que os cursos eram utilizados pelo filósofo não como instâncias para ministrar aulas, senão como mais uma parte da sua pesquisa, onde as ideias eram socializadas para serem repensadas à luz desse acontecimento que é dado pela verbalização do pensamento, pela exposição da reflexão, que faz com que a mesma se transforme, na medida em que é compartilhada e, portanto, converte-se em coletiva.

⁵Veiga-Neto (2007b, p. 952) assinala a diferenciação entre governo para designar as “[...] instâncias centralizadoras do Estado” onde o poder pareceria, embora não seja assim, estar concentrado numa instituição ou instituições dependentes desse Estado; e, por outra parte, o autor prefere utilizar governo “[...] para designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros [...] o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas, e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações” próprias ou dos outros.

Com o fim de definir o escopo da pesquisa, começamos olhar para a escola como uma instituição disciplinar, que forma parte de um sistema no qual a sociedade ocidental atual vive. Instituição que contribui na construção de subjetividades e, por sua vez, é constituída por ditas subjetividades e pelas suas práticas.

Isto nos fez pensar – juntamente com a ideia já expressa por Michel Foucault – que a escola funciona como um dispositivo de segurança, onde existem jogos de poder-saber que as sujeitam os indivíduos que a frequentam e, portanto, nos deu a possibilidade de olhá-la desde uma visão problematizadora e confrontá-la com as características que segundo o filósofo, definem dita conceptualização.

Assim, consideramos que a instituição escolar, e o sistema educativo em geral, têm funcionado como dispositivo desde sempre, sendo um dos principais responsáveis sociais pela construção de cidadania; no caso da nossa época, cidadania apta para um sistema neoliberal. Ou seja, sujeitos com vocação empreendedora e uma tendência a vincular o consumo com a noção felicidade (Gadelha, 2009; Miller & Rose, 2012; Noguera-Ramírez, 2009).

Neste momento consideramos importante deixar claro que não só concebemos a escola como vinculada unicamente às características antes descritas, nem que tenhamos adotado uma posição que buscase julgar ditas funções. O objetivo foi o de descrever como as estruturas dessa instituição produzem e são produzidas pelo entorno sócio-histórico em que existem.

Nessa escola podemos perceber as práticas (discursivas e não discursivas) presentes em cada ação dos envolvidos nos processos educativos. A institucionalização é um elemento primário e onipresente que apresenta a estrutura que sustenta o sistema. As organizações arquitetônicas inconfundíveis, que fazem com que, sem importar o lugar do mundo em que estivermos, sempre saibamos diferenciar uma escola de outro prédio. E assim, as decisões, leis, medidas administrativas, etc., caracterizam esta instituição educativa como o dispositivo disciplinar por excelência, que a sociedade ocidental criou e tem mantido.

Os dispositivos foram caracterizados por Foucault como tendo o objetivo principal de atingir a singularidade do corpo, fazendo com que essa singularidade, assujeitada em uma relação de poder, transforme-se num indivíduo (Foucault *apud* Castro, 2009). Ou seja, a escola, na sua função de dispositivo, é encarregada de individualizar, catalogar e disciplinar a cada uma

das identidades singulares que nela ingressam, construindo dessa forma, subjetividades funcionais à sociedade.

No processo de analisar e tentar entender essa tarefa surgiu na investigação o conceito de ‘tecnologias’; ferramentas destinadas à condução de condutas (Miller & Rose, 2012; Veiga-Neto, 2007a), as quais possibilitaram a compreensão do funcionamento da maquinaria. O conceito de tecnologia apresentado por Foucault e, particularmente, o de tecnologia de governmento desenvolvido por Veiga-Neto (2007a, 2007b), com base no primeiro, foram fundamentais na hora de analisar o funcionamento da abordagem das competências no discurso educativo. Como vem sendo desenvolvido até agora no texto, a escola contemporânea se constitui como um dispositivo da governamentalidade neoliberal.

Foucault define o termo tecnologia como uma forma de acrescentar as noções de estratégia e tática ao conceito de dispositivo, entendendo este como prática, (Castro, 2009). Levando isto em conta, consideramos o enfoque por competências como uma tecnologia dentro do ‘dispositivo escola’, nos baseando na ideia de Foucault de que aos “[...] procedimentos de poder há que considerá-los como técnicas [tecnologias]” (Foucault, 1994 *apud* Castro, 2009, p. 412) e que existe “[...] uma verdadeira tecnologia do poder ou, melhor, dos poderes, que têm sua própria história” (Foucault, 1994 *apud* Castro, 2009, p. 412).

A partir de então, começamos a perguntar-nos sobre como poderiam ser explicadas as instâncias de resistência por parte dos docentes perante dito processo, e foi aí que o conceito de ‘contraconduta’ (Foucault, 2008) tornou-se importante.

Foucault (2008, pp. 263-264) explicitou contraconduta “[...] no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros”, ou seja, de ir contra o que se espera ou o que se manda, considerando “[...] essa trama específica de resistência a formas de poder que não exercem a soberania e que não exploram, mas que conduzem”. Essa quebra na direção que a contraconduta provoca é geradora de crises e crises, por sua vez, são produtoras de mudanças.

Com o fim de contextualizar tal definição, o autor se refere à institucionalização do pastorado e à complexidade estrutural que este mostrou desde os começos do cristianismo. Estas características possibilitaram a produção de ações, atividades, comportamentos,

movimentos, enfim, práticas contra hegemônicas sustentadas, entre outras coisas, pelo dimorfismo estrutural entre clérigos e leigos dentro da igreja medieval, pelas vinculações desse pastorado ao governo e ao poder político e, por último, pela incorporação do modelo judicial à igreja, através da confissão e da possibilidade dessa instituição de aligeirar as penas daqueles que infringissem a lei (Foucault, 2008, pp. 267-269)⁶.

Voltando ao nosso docente, as contracondutas poderiam configurar-se em certas alternativas nas quais ele, pelo fato de formar parte do sistema, tivesse a chance de procurar outras formas de trabalho que favorecessem transformações não explicitadas nos programas estabelecidos pelas diretrizes que regulamentam suas práticas. Isso se valendo da informação privilegiada que ele tem por pertencer à estrutura do próprio sistema educativo, assim como também por se reconhecer como o profissional capaz de, adaptando-se às regras, possibilitar contingências que caminhassem numa direção alternativa a aquela para a qual o sistema direciona.

Pensando à governamentalidade como essa arte de conduzir as condutas e à escola como um dispositivo que funciona nesse sentido, talvez possamos imaginar um docente que não necessariamente atue segundo o que se presume, senão que justamente pelo fato de possuir um determinado status dentro da instituição escolar, assim como também de dispor de determinados conhecimentos sobre o funcionamento e a estrutura da mesma, possa, desde essa posição privilegiada, pensar e gerar alternativas que lhe permitam exercer sua profissão de outras maneiras e, portanto, construir outras experiências educativas para ele e seus alunos. Um docente capaz de produzir contracondutas através das suas práticas.

Considerações finais

Este texto percorreu de maneira sucinta alguns dos conceitos/ferramentas das quais nos valem ao longo da pesquisa de Mestrado. Tentamos desenvolver o artigo imitando a forma como o processo de apreensão dessas ferramentas foi acontecendo durante a

investigação. Também buscamos mostrar como fomos vinculando os novos termos e noções na medida em que nos eram necessários, para depois sim, aprofundar aqueles que se tornaram imprescindíveis.

As páginas prévias procuraram dar uma breve noção de todo o trabalho que foi necessário fazer no intuito de lograr certa apropriação de alguns dos conceitos que formam parte do pensamento de Michel Foucault.

Os dois anos de pesquisa foram só o começo do caminho, já que, tanto no próprio processo, quanto uma vez finalizada a investigação, outras interrogantes surgiram motivadas por diferentes formas de olhar não só para o problema que nos ocupava, senão que também para a Educação em geral.

Acreditamos que apesar de Foucault não ter se dedicado especificamente à temática da Educação, as possibilidades que o seu pensamento abre para as pesquisas educativas são vastas, pois na investigação sobre a constituição da subjetividade ocidental que o filósofo realizou, deixou um amplo leque de ferramentas que podem ser utilizadas por quem se interessar em usufruí-las.

No nosso caso, como tentamos emular neste artigo, construímos as relações com os conceitos e as noções enquanto líamos o autor. As palavras, os termos e as ideias iam aparecendo e nos obrigavam a procurá-las, a entendê-las, ou pelo menos, a compreender o contexto em que eram enunciadas, necessitando para isto dos comentadores e pensadores que já tinham escrito sobre o trabalho de Foucault e tentando construir um diálogo entre os mesmos, os escritos do próprio Foucault e a nossa pesquisa.

A construção dessa teia contribuiu para olhar para o problema de investigação desde outras perspectivas e enriqueceu as discussões sobre a pesquisa que aconteceram durante as orientações e nos encontros do grupo FILJEM, instâncias que foram fundamentais para a elaboração da dissertação.

O conceito de 'caixa de ferramentas' tem sido utilizado por vários autores para referir o pensamento, os cursos e os escritos de Michel Foucault. O próprio filósofo fez questão, em mais de uma ocasião, de manifestar seu interesse para que sua obra não fosse tomada como rígida, senão que fosse 'usada' como suporte do desenvolvimento de outras ideias.

Salvando as distâncias, e desde um patamar muito mais básico, é com este mesmo escopo que este texto foi escrito na procura de servir como uma breve introdução a uma das possíveis

⁶Foucault realiza uma análise que apesar de em suas palavras ser denominada como um 'sobrevoo', adquire uma profundidade que vai além das necessidades e intenções deste artigo. Para um aprofundamento sobre o tópico, vide Foucault (2008, pp. 266-285).

formas, que nós encontramos, para nos aproximarmos e utilizar, parte da obra deste autor.

Referências

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina - Relatório Final - Projeto Tuning - América Latina 2004-2007*. Bilbao: Publicações da Universidade de Deusto.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 07 de maio, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Parecer CNE-CEB n. 5-2011. (2011). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Recuperado em 30 julho, 2016, de http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf

Plano Nacional de Educação (2011). Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Recuperado em 22 junho, 2012, de <http://goo.gl/POFHE>

Calomeni, M. C. B. (2011). A intempestividade da Filosofia: a tarefa filosófica de pensar o presente. In H. de R. (Org.). *Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história*. (Vol. 1, pp. 153-170). Belo Horizonte: Autêntica.

Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A 'era das diretrizes': a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 11-37. Recuperado em 10 de janeiro, 2013, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (1999a). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (1999b). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2008). *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2010). *Ditos e escritos* (2a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, 32(116), 619-638. Recuperado em 30 julho, 2016, de <http://goo.gl/SijQg9>

Gadella, S. (2009). *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, 32(116), 667-688. Recuperado em 30 julho, 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>

Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. D. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1067-1084. Recuperado em 30 julho, 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010

Melo, S. D. G., & Duarte, A. (2011). Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. *Cadernos CEDES*, 31(84), 231-251. Recuperado em 30 julho, 2016, de <http://goo.gl/axc8sf>

Miller, P., & Rose, N. (2012). *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. São Paulo: Paulus.

Moehlecke, S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 39-58. Recuperado em 10 janeiro, 2013, <http://goo.gl/ZXHvyH>

Ninin, M. O. G. (2008). Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? *Educação em Revista*, 48, 17-35. Recuperado em 10 janeiro, 2012, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200002>

- Noguera-Ramírez, C. (2009). La gubernamentalidad en los cursos del profesor Foucault. *Educación & Realidade*, 34(2), 21-33.
- Nosella, P. (2011). Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educación & Sociedade*, 32(117), 1051-1066. Recuperado em 10 janeiro, 2012 de <http://goo.gl/Xrp719>
- Ramos, M. N. (2011). O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educación & Sociedade*, 32(116), 771-788. Recuperado em 10 janeiro, 2012, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Revel, J. (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz.
- Ricardo, E. C. (2010). Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 605-628. Recuperado em 30 julho, 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015>
- Tuning América Latina. (2013). *Tuning América Latina*. Recuperado em 14 janeiro, 2013, <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Tuning Europa. (2008). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe - La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia* (2nd ed.). España: Universidad de Deusto.
- Veiga-Neto, A. (2007a). *Foucault & a Educação* (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2007b). Inclusão e governamentalidade. *Educación & Sociedade*, 28(100), 947-963.

Recebido em: 08/07/2015

Aceito em: 15/12/2015