

.....

Este artigo tem como objetivo explicitar as aproximações efetivadas no trabalho de pesquisa, realizado durante o curso de Mestrado em Educação, tendo dentre os objetivos, investigar a ética enquanto conteúdo nas políticas curriculares contemporâneas, visando explicitar em que condições ela emerge nos discursos oficiais em circulação no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, colocado como “lógico” no atual projeto de escolarização e como elemento relevante para a constituição do “sujeito”. Como suporte teórico e metodológico foi utilizado os referenciais de Michel Foucault, por meio da análise genealógica. Como parte documental selecionou-se a Constituição Federal (1988), o Projeto de Lei Nº 1258-C (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial, o Tema Transversal em Educação – Ética (1997). Ante a diversidade de indefinições, conflitos de interesses e incertezas, decorrentes de diferentes contextos pedagógicos, a problematização da ética constitui-se elemento indispensável para a luta contra as políticas de individualização, ao qual o Estado Moderno nos prende; luta que deve ser empreendida, também, no interior da escola, representada pelas contradições do que se pensa e se faz em educação.

Palavras-chave: Ética. Práticas Sociais. Currículo.

*This article has for its objective the explicitation of the approximations effectuated in research work realized within the scope of the Master's Degree in Education program with the objective of investigating ethics as content of contemporary curricular policies, in an effort to render explicit the conditions in which it emerges in the official speeches in Brazil, during the 1980s and 1990s, considered "logical" in the current project of schooling, and as a relevant element for the constitution of the "subject". Michel Foucault's thought was used as theoretical and methodological support, via genealogical analyses. The documentary sources used were the Federal Constitution [1988], Bill Nº 1258-C [1988], National Education Guidelines and Bases Law [1996], and the National Curricular Parameters, especially the Crossroads Theme of Ethics in Education. In the face of indefinitions, conflicts of interests and uncertainties of these pedagogical contexts, the problematic of ethics today constitutes an indispensable element in the fight against the "government of the individualization", to which the Modern State pins us, a struggle that must also be undertaken within the school, representing the contradictions of what is thought and done in education.*

*Keywords: Ethics. Social practices. Curriculum.*

# Ética e Práticas Sociais Contemporâneas

Antonio Carlos  
do Nascimento  
Osório

Professor do Programa  
de Pós-Graduação  
em Educação da  
Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul.  
osório@nin.ufms.br.

Rosemeire de  
Lourdes Monteiro  
Ziliani

Mestre em Educação e  
Doutoranda do Programa  
de Pós-Graduação  
em Educação da  
Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul,  
em 2005.  
sezili@ig.com.br.

Este artigo busca contemplar uma síntese inicial das aproximações na trajetória da pesquisa: “Ética e Práticas Sociais Contemporâneas: a educação escolarizada e a constituição do agente moral”, durante os dois anos de trabalho na produção do relatório de dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2001 a 2003.

A investigação dessa temática deu-se em função de práticas educativas realizadas no município de Aquidauana, MS, em escolas privada (em nível fundamental e médio) e pública (de formação em nível técnico), na segunda metade da década de 1990, também, com o advento da Lei nº 9.394/1996 e, em especial, com o “aparecimento” dos temas transversais, como conteúdos curriculares, neste particular a ética.

Repensar a noção de uma vida ética na atualidade, investigar como o sujeito contemporâneo estabelece uma “relação consigo” e como busca romper os efeitos de saber-poder que lhe impõe determinada condição de existência e que o leva a acreditar-se sujeito de seus próprios atos – pareceu relevante. Por isso, fez-se necessário uma observação mais detalhada de tal emergência, entendida como acontecimento histórico, pois a

questão ética nunca esteve e talvez ainda não esteja tão evidente, quanto possa parecer, embora constantemente proclamada.

O projeto inicial delimitava-se em investigar a ética inscrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e como ela estava sendo pensada e praticada pelos sujeitos da escola. Entre-

*O contato com as obras de Foucault evidenciou a complexidade do trabalho e a originalidade dos conceitos que o autor adotou, além da variedade e complexidades de campos temáticos que investigou.*

tanto, ao tomar contato com o referencial teórico-metodológico Foucaultiano, outro encaminhamento precisou ser dado ao trabalho. Não mais as normatizações e os parâmetros curriculares ou como os sujeitos operavam os temas transversais ou estabeleciam à ética determinado significado, mas ampliou-se aos acontecimentos e às relações que permitiram sua colocação no discurso da escolarização em vigor, a partir do final da década de 1990.

O contato com as obras de Foucault, “Em Defesa da Sociedade” (1999), “Arqueologia do Saber” (2000a), “A Ordem do Discurso” (2000b), “Vigiar e Punir” (2000c), “Microfísica do Poder” (2001b) e, em especial, os três volumes de “História da Sexualidade” (1984; 1985; 2001a), evidenciou a complexidade do trabalho e a originalidade dos conceitos que o autor adotou, além da variedade e complexidades de campos temáticos que investigou.

Com os referenciais teórico-metodológicos definidos, nas concepções Foucaultianas de poder, saber, sujeito e ética a pesquisa começou a ser configurada em busca da explicitação das condições que explicitam a ética, nos discursos em circulação no Brasil, no final da década de 1980. Nesse sentido ela começa a ser enfatizada como elemento de relevância e determinação para a

constituição do “sujeito” e “lógico” no projeto de escolarização, com sua fixação pedagógica nos parâmetros, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96).

Para Foucault (2000b, p.184) saber e poder não constituem vocabulários ou conceitos-chave, mas referência de análise, inseparáveis, que não se compõe por duas categorias de elementos que não se correspondem, ou que são estranhas,

uma a outra; ao contrário, tratou-se de “[...] descrever um nexos de saber-poder que permita captar o que constitui a aceitabilidade de um sistema”, seja o sistema da delinquência, da punição, da sexualidade.

Portanto, o estabelecimento do nexos entre eles, em dada época e sociedade, é que permite o entendimento do discurso produzido: um tipo específico de saber e uma mobilização pelo poder. Não o saber-poder que seria em si mesmo agente ou operante, nem “o” ou “um” saber-poder, mas precisando tal elemento de saber e/ou de poder. Desse modo, a utilização da palavra “saber” enquanto procedimentos e efeitos de conhecimento aceitáveis em dado momento, e “poder” que busca sempre recobrir uma série de mecanismos específicos que parecem passíveis de induzir “comportamentos e discursos”.

Assim, considerou-se essencial à investigação, a análise do poder, enquanto relações de forças, não concentradas, mas diluídas e presentes em toda a sociedade, como exercício sempre provisório de dominação dos indivíduos; as tentativas de nos fazerem acreditar sempre sujeitos de nossos atos, sujeitos autônomos das próprias práticas; e, nos domínios da ética, no campo da sexualidade, evidenciar esta em sua condição de dispositivo, como invenção histórica

inscrita no projeto de sociedade que se estruturou em fins do século XVIII e início do XIX na Europa, com as “novas” relações de produção e a organização do Estado Moderno, como garantia de controle e sujeição. Para que cada um se constituísse como agente moral da própria conduta: o desejo sob o controle da razão.

Como modo de análise utilizou, em especial, a genealogia, que possibilitou a “ativação” de saberes locais, desqualificados ou silenciados, por não estarem em conformidade com um saber tido como verdadeiro.

Ao adotar tal referencial de análise foi preciso problematizar a sociedade em que fomos constituídos, considerando a originalidade dos conceitos Foucaultianos, tornando-se possível explicar o “assujeitamento” que nos condiciona às verdades de nosso tempo, ou explicitar como estamos permanentemente buscando “discursos verdadeiros” que nos constituam; daí porque não foram realizadas entrevistas com os sujeitos da escola.

Como afirmou o Foucault ao analisar o próprio trabalho, não pretendeu criar uma teoria, metodologia ou mesmo analisar o poder, mas “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231).

Ainda, tendo em vista o referencial, os documentos selecionados como representativos para análise deixaram de reduzir-se aos legitimados como norteadores da educação nacional – a LDB e os Parâmetros Curriculares, sendo incluídas análises de autores sobre a Constituinte (1987-1988) e da Constituição Federal de 1988; a Lei nº 5.692/1971, por meio de volume sobre Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (1971); e o Projeto de Lei nº 1.258-C (1988); consi-

derando que eles representaram discursos daquele momento histórico, enquanto momento histórico, que foram considerados aceitáveis, ou foram desqualificados, ou ainda silenciados, expressando algumas relações de força presentes na sociedade.

Observou-se que os discursos legitimados, como as leis e os parâmetros, enquanto mecanismos que legitimam a dominação, não definem as ações do sujeito, ao contrário, ao analisar um objeto, uma lei, fica-se tentado a considerar que definiria as condutas, mas “[...] primeiramente, nossa prática determina esses objetos” (VEYNE, 1982, p. 159) e são fruto das transformações históricas.

Mesmo que nada haja de tão misterioso no que é praticado e no que é dito, eles exigem uma observação detalhada, muito cuidadosa, pois se apresentam à visão espontânea sob amplos “drapeados”. Segundo Veyne (1982), ao contrário de nos incentivar a julgar as coisas a partir das palavras, Foucault mostra que elas nos enganam e fazem acreditar na existência de coisas, de objetos naturais. Entretanto, essas coisas não passam de correlato das práticas correspondentes, que precisam de um “esforço de visão”, um esclarecimento, que só é possível ao deixar de considerar óbvio o “falso objeto natural”.

Para explicar o funcionamento das práticas, Foucault (2001b, p. 244) buscou o termo dispositivo, entendido como:

*A genealogia possibilitou a “ativação” de saberes locais, desqualificados ou silenciados, por não estarem em conformidade com um saber tido como verdadeiro*

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.

Em uma síntese inicial, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. É

um tipo de formação, que, em um momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência, portanto, tem uma função estratégica dominante. Desse modo, o dispositivo está inscrito em um jogo de poder: são estratégias de relações que sustentam saber e são sustentadas por eles. São dispositivos: a *epistême*, a escolarização, a sexualidade; utilizados em determinada época, como parte essencial de instrumentos mais amplos de controle social.

A análise da questão ética no referencial Foucaultiano e sua colocação nos discursos em circulação no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, se situa, segundo o autor, no campo da sexualidade, concebendo esta como invenção histórica inserida no projeto de sociedade, instituído com o desenvolvimento do capitalismo, como dispositivo estratégico de controle e de sujeição dos corpos e maximização da força física.

Retornando aos gregos, como fez o filósofo, pode-se observar que, mesmo apresentando elementos de austeridade no campo da sexualidade, os fundamentos de sustentação da ética, naquele período e sociedade, não se apoiavam na religião ou em um sistema legal. A preocupação “consigo” e com “os outros” visava à tentativa de uma constituição ética que fosse certa “estética da existência”, ou seja, um modo singular de ser e de conduzir-se perante a regra, utilizando estratégias próprias.

que é “permitido ou proibido”, mas o valor “positivo ou negativo” aos diferentes comportamentos.

Entretanto, a moral não se restringe ao código, abrange os comportamentos do indivíduo – “moralidade dos comportamentos”, representando a conduta que se pode medir diante da regra. Foucault (1984) evidencia outro aspecto a ser considerado em relação às prescrições morais: é a maneira pela qual é necessário conduzir-se; o modo de constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo perante a regra: a ética ou “relação consigo”.

Para cada um constituir parte de si como matéria de conduta moral, é necessário considerar três aspectos: primeiro, o modo como se sujeita a regra, isto é, como se vê obrigado a usá-la – “o modo de sujeição”; segundo, a elaboração do trabalho ético que efetua sobre si, para agir conforme o código e para transformar-se em sujeito moral de sua própria conduta; e terceiro, as diferenças decorrentes das “aspirações pessoais”, indagando sobre que tipo de “ser” se busca, quando se age em conformidade com determinada moral.

Se nos gregos atos, prazer e desejo estavam articulados, o retorno a eles, nesse campo, possibilita situar a ética como problema de “escolha pessoal”, algo a seguir por opção e permite, também, localizar a ruptura ocorrida entre a relação “consigo mesmo”, como domínio de si, e sua substituição pela obediência, marcadamente com a racionalidade moderna.

Ao analisar o sujeito moderno, nos domínios da ética, Foucault (2001a) fez a crítica ao discurso da

“repressão do sexo”, recolocando-a em uma economia geral do discurso, a partir do século XVII, estabelecendo o regime de saber-poder-prazer que sustentou o discurso da sexualidade. Nesse caso percebeu que tudo o que lembrava o sexo

*Ao analisar o sujeito moderno, nos domínios da ética, Foucault fez a crítica ao discurso da “repressão do sexo”.*

A moral é entendida como os valores e regras inscritos em determinado código prescritivo, seguido e compartilhado por um grupo. A família, a escola, a igreja constituem aparelhos prescritivos. Entretanto, o código define não somente o

naquele período era controlado e interdito.

Contudo, nos séculos seguintes apareceu uma incitação para falar tudo o que com o sexo tinha qualquer relação. Foi preciso fazer do desejo um discurso. Ampliaram-se as figuras a serem interrogadas; todos deviam se confessar e falar dos próprios devaneios. Mas havia momentos de silêncio, que se encontram delimitados na literatura, na medicina, na educação e em outras.

Como explicitado anteriormente, foi necessário desviar a atenção dos documentos norteadores da escolarização nacional, publicados na década de 1990, para a década de 1980, buscando explicitar as condições que permitiram a colocação da ética nos discursos circulantes naquele período - como publicações da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), datados da segunda metade daquela década; análises acerca da Constituinte de 1987-1988 até a aprovação do texto Constitucional em 1988.

Buscaram-se, também, discursos desqualificados, como o projeto de escolarização anterior, no que concerne à disciplina Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira e em outros que foram silenciados, como o Projeto de Lei nº 1.258-C de 1988, contemplando propostas dos educadores, especialistas e da sociedade organizada, por meio do Fórum Nacional de Educação, como sugestão para a educação nacional, o qual foi deixado de lado.

Ao indagar acerca da relevância de repensar a noção de uma vida ética na atualidade, é necessária uma observação mais detalhada de sua emergência, pois a questão ética nunca esteve e talvez ainda não esteja tão evidente, circulando sempre nos interditos de seus diferentes significados.

Com a instauração da nova ordem política e social, na luta de forças em-

preendidas no período Constituinte, no final da década de 1980, e a Reforma do Ensino, na segunda metade da década de 1990 no Brasil, tornaram-se possível observar o aprofundamento de relações de dominação e de sujeição presentes na sociedade. Acontecimentos que expressaram uma luta de forças desi-

*Uma observação mais detalhada dos acontecimentos da década de 1980... contribuiu para explicitar a permanente evocação da ética nos discursos...*

igual, por causa da detenção das técnicas, táticas e estratégias produzidas e mobilizadas pela ação de grupos que lutavam para deter o poder e assegurar a definição daquilo que contaria como verdadeiro.

Uma observação mais detalhada dos acontecimentos da década de 1980 (em 1983 o movimento pelas “Diretas-Já”; em 1984 a realização de comícios, nas principais cidades do país, permitindo por intermédio de um colégio eleitoral a eleição em janeiro de 1985 de um presidente civil; em 1987 e 1988 a instauração da última Assembléia Nacional Constituinte, que contou com a participação expressiva da sociedade civil organizada) contribuiu para explicitar a permanente evocação da ética nos discursos, por constituir momento de “abertura” política, nova forma de governo, democratização do Estado e de participação da sociedade civil nos rumos do país: as lutas resultantes de movimentos sociais organizados.

Contudo, no caso do texto Constitucional, medidas foram antecipadamente tomadas pelos grupos dominantes, permitindo poucas mudanças em termos de direitos sociais, segundo Pilatti (2001). Interessa aqui demonstrar que nas relações de forças empreendidas naquele momento, o comportamento da opinião pública (intelectuais, professores e famílias) e da imprensa da época, as crí-

ticas aos encaminhamentos da Constituinte, exaltaram as “manobras do poder Executivo”. As críticas fizeram com que os grupos dominantes modificassem em alguns momentos suas estratégias, favorecendo a entrada de representantes de outros grupos sociais, na tentativa de permanecerem no exercício de dominação.

*Nos embates e enfrentamentos, nos campos político e social, a ética foi permanentemente evocada nos discursos.*

Daí, a necessidade de se tomar precauções na análise do poder: tentar não analisá-lo partindo sempre de uma “classe” dominante, ou irradiando de um ponto central. Ao analisar a dominação é preciso procurar apreender a maneira com que os procedimentos se deslocam e disseminam, em especial, como são “investidos e anexados” por fenômenos mais amplos e globais.

Outro aspecto analisado por Pilatti (2001, p. 297), e que utilizamos para explicitar as estratégias acionadas pelos grupos no poder, foi a do tempo “excessivamente prolongado” dos trabalhos constituintes, que acabou esgotando “[...] os recursos materiais de mobilização dos setores populares, determinando enorme vantagem, em termos de presença física, aos setores conservadores na etapa final”.

A Constituinte de 1987-1988 evidencia o poder em exercício e uma relação de forças desigual, não considerada como um abuso de poder, como na soberania, mas como “[...] o efeito e a continuação de uma relação de dominação” (FOUCAULT, 2001b, p. 177). Demonstra a legitimação dos interesses de determinados grupos sociais, tornando tolerável a norma por eles estabelecida e a definição dos interesses de alguns, como interesse de todos. Assim opera o poder: reprimindo, mas também mani-

pulando informações, elegendo e produzindo saber, nesse caso normativo. Isso decorre a interpretação do poder como algo que não é apenas repressivo, mas produtivo.

Nos embates e enfrentamentos, nos campos político e social, a ética foi permanentemente evocada nos discursos. No campo político, foi apropriada como “arma” contra o exercício de governo que se tentava eliminar, colocando, para tanto, em lados opostos, ética e moral.

O que ocorreu nos anos que antecederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, assemelhou-se, em termos de participação social e no sentido da condução dada pelos grupos no poder, aos trabalhos constituintes. Não em termos de conteúdo, mas nas estratégias de relações de forças utilizadas. Com base em algumas das análises feitas por Brzezinski (2002), pode-se afirmar que as relações de forças e o exercício de dominação estiveram presentes até a promulgação da lei em 1996 e, mesmo nos anos seguintes, em seus desdobramentos. Diversos setores da sociedade civil organizada, ligados à educação, levantaram propostas desde 1988, culminando com a elaboração de um anteprojeto representativo de seus interesses. Como resultado fortes divergências e de negociações, elaborou-se o Projeto de Lei nº 1.258-C/88, contemplando de certa forma as aspirações de educadores e de outros grupos da sociedade civil organizada.

Em decorrência do quadro político reordenado com as eleições de 1994 quando foi eleito para presidência Fernando Henrique Cardoso, foram empreendidas novas relações e acordos, sinalizando: “[...] mudando as dinâmicas e as relações sociais, os mecanismos de controle social e a posição dos atores políticos, do governo e de grupos da so-

cidade, no campo social” (PINO, 2002, p. 22).

Ao tramitar no Senado Federal, aquele projeto foi reestruturado, tendo como referência o Projeto de nº 67/92 de autoria do senador Darcy Ribeiro, não mais representativo dos educadores e da sociedade civil organizada. A versão definitiva acabou sendo aprovada na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994, dando vazão às concepções de educação dos políticos e do governo daquele momento, legitimando seus interesses e enfraquecendo, cada vez mais, a representatividade do Fórum Nacional de Educação – “instância consultiva e de articulação com a sociedade” - que gradativamente perdeu espaço até ser eliminado desse processo.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, como uma imposição resultante de relação de forças, educadores e organizações sociais civis mobilizaram-se para elaboração do Plano Nacional de Educação - culminando com a realização do 2º Congresso Nacional de Educação (2º CONED), em novembro de 1997. Pelo interesse dos educadores, o Plano seria coordenado pelo Fórum, mas este havia sido eliminado com a aprovação da LDB, em dezembro de 1996.

Saindo de cena o governo militar e entrando “outra” forma de governo, foi possível identificar a colocação da ética contra seus próprios utilizadores, e sua mobilização e sujeição ao inseri-la no discurso da escolarização, para contrapor-se ao termo moral “desgastado”, segundo os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, com a experiência da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), inscrita no projeto de escolarização em vigor na década de 1970, avaliada nos parâmetros como uma experiência sem sucesso.

A ética foi colocada no discurso da escolarização não pelo motivo que os movimentos sociais ou nos discursos políticos da década de 1980 a evocaram – com o intuito de expurgar os horrores efetivados em nome da ordem e da moral; ou usada como um dos instrumentos de luta, em oposição às ações “imorais” presentes nas décadas dos governos militares; ou, ainda, para fazer a chamada à constituição de um “novo” sujeito moral - mas como elemento significativo do mecanismo de legitimação, em que se constituem regulamentações.

Esse saber tratado como “novidade”, fruto do fazer, foi colocado no discurso da Reforma do Ensino contra seus próprios utilizadores, para incitá-los a expor seus sentimentos e, por fim, controlar suas ações, ampliando a instauração da individualização e da totalização crescentes, às quais o poder do Estado nos prende e contra as quais é preciso lutar.

No posfácio da obra de Dreyfus e Rabinow (1995), Foucault afirma que é analisando formas de resistências e lutas presentes na sociedade que se pode investigar o poder: nas “lutas anti-autoritárias”, que possuem vários aspectos comuns: 1) o fato de estarem espalhadas em diferentes esferas da sociedade; 2) apresentarem como objetivos efeitos de poder; 3) referirem-se a questões imediatas e não a situações futuras; 4) constituírem lutas contrárias ao “governo da individualização”, pois

*A ética foi colocada no discurso da escolarização não pelo motivo que os movimentos sociais ou nos discursos políticos da década de 1980 a evocaram...*

ao mesmo tempo em que defendem a liberdade individual de ser diferente, denunciam tudo que impede a relação com os outros; 5) por serem, ainda, lutas contra os privilégios do saber: “da competência e da qualificação”.

Foi no quadro de “abertura democrática”, que contemplou as resistências e lutas populares, como a instauração em 1993 do *impeachment* contra o então presidente da República eleito, que a ética foi reordenada nos discursos da educação, não como saber disciplinar, como “ciência” propriamente dita, mas como tema de relevância social, como conteúdo de conhecimento, que deveria percorrer e impregnar todos os saberes e práticas constituídas na escola (transversalmente); escolarização que, portanto, preconizava a constituição de sujeitos morais.

Decorre disso a necessidade de reflexão sobre as ações realizadas no interior da escola, pois, sendo “produtora” de sujeitos, as práticas ali desenvolvidas asseguram tal sujeição dos indivíduos, a si e ao outro.

A escola e o dispositivo da escolarização, enquanto a constituição do sujeito, se estruturou a partir dos séculos XVIII e XIX na Europa, em decorrência das novas formas de acumulação do capital, das relações de produção e do estatuto jurídico da propriedade, constituiu condição para a existência de uma outra forma de poder, que lhe correspondeu: o poder disciplinar como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo” (FOUCAULT, 2000c, p. 118), que surgiu no momento em que ocorreu o “nascimento da arte do corpo humano”, tornando-o mais obediente e útil e implicou o aumento da aptidão e da dominação.

*O discurso que é imputado à escola... não consegue ser sustentado no seu interior, pois ela trata de forma igual sujeitos diferentes...*

Foi uma “nova anatomia política do corpo”, que se estruturou de forma irregular em instituições disciplinares como a escola e sustentou-se no saber das ciências humanas nas quais os su-

jeitos, como objetos de conhecimento, tornaram-se uma tomada para o poder.

Tal modelo de sociedade não se caracterizou pela obediência ou por fazer das sociedades escolas ou prisões, mas pela tentativa de “[...] um ajuste cada vez mais controlado – cada vez mais racional e econômico – entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo de relações de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Em relação à escola, a análise do poder pode ser eficaz, se aquela não for concebida como uma “unidade global”, mas tentando ver como atua e como tal aparelho define estratégias globais a partir de uma “multiplicidade de sujeições”, considerando que as táticas de dominação são exercitadas em ações cotidianas, nos pequenos lugares, em sujeições como as do aluno ao professor.

Trata-se de entender que os “grandes aparelhos de poder” funcionam sustentados por dispositivos locais de dominação e não de uma impossibilidade de atingi-los. É nesse sentido, que parece possível descrever ou analisar o “aparelho escolar”. Porém, a análise será eficaz,

[...] se não os tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal da soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apóiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc). São todos esses mecanismos e todos esses aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global, constituído pelo aparelho escolar. Portanto, se vocês quiserem encarar as estruturas de poder como estratégias globais, que perpassam e utilizam táticas locais de dominação (FOU-

CAULT, 1999, p. 51-52).

A escolarização constitui dispositivo específico reordenado sempre que necessário, enquanto estratégia para governar - “estruturar o campo de ação

dos outros”. Tem, portanto, a finalidade, enquanto dispositivo, de constituir conhecimentos e sujeitos, definindo como será feita a apropriação do saber, classificando os sujeitos, imprimindo-lhes determinada condição social.

E, evocando Bourdieu (2002): o discurso que é imputado à escola, enquanto instância social promotora de igualdade entre as diferentes “classes sociais”, não consegue ser sustentado no seu interior, pois ela trata de forma igual sujeitos diferentes oriundos de condições materiais desiguais. Significa que, ao utilizar os mesmos métodos e formas de avaliar para sujeitos com condições diferentes, mantém e amplia a desigualdade presentes na sociedade.

A restauração de uma ordem social exige, e exigiu naquele momento, a adequação das instituições que lhe dariam sustentação: instâncias locais de dominação que permitem a sujeição dos indivíduos, dentre elas o aparelho escolar e o dispositivo da escolarização.

Os resultados da pesquisa possibilitaram, em suas facções, as conexões não evidentes entre os mecanismos de coerção diversos e instituídos com a Constituição; a LDB; as leis complementares; como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); os dispositivos materiais, como a escolarização dos indivíduos e as relações ou fenômenos de autoridade que comporta; e os conteúdos de conhecimento, como a ética, “[...] tomados em sua diversidade e na sua heterogeneidade e que serão conservados em fun-

ção dos efeitos de poder de que são portadores, enquanto validados como fazendo parte de um sistema de conhecimento” (FOUCAULT, 2000, p. 183).

Essas anotações expressam as aproximações iniciais feitas no referencial teórico-metodológico Foucaultiano, na investigação da ética contemporânea. Demonstra por causa da sua complexidade, a necessidade de realizar aprofundamento no modo de operar a análise dos objetos que nele podem ser formulados, em seus conceitos fundamentais.

Expressam, ainda, a necessidade de realização de outras pesquisas que permitam, pelos usos, atualizá-lo, visto que uma de suas características fundamentais é constituir uma das possibilidades de análise, sem pretender considerar-se “a” maneira verdadeira ou privilegiada de analisar o mundo e os objetos.

Com a trajetória da pesquisa e o trabalho com o referencial, ficou evidente que mais importante do que operar conceitos é aproximar do domínio do modo de análise, a possibilidade de entendimento da realidade e dos problemas educacionais, sem buscar para eles soluções definitivas ou respostas reveladoras, mas podendo evidenciar como foram produzidos e constituídos como tais.

É desse modo que se pode resistir ou transgredir ao que parece inevitável ou intransponível, e fazer de si mesmo um agente moral, por escolha e não por obrigação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

———. ————. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Brasília, DF: MEC/SEE, 1997.

———. Projeto de Lei nº 1.258-C/88. In: BREZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. (Anexo).

- BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Nelson. *Educação moral e cívica e organização social e política*. São Paulo, SP: Editora Itamaraty Ltda., 1971. v. 4.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. (Org.). Alice Nogueira e Afrânio Catani. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CARDOSO, Sérgio [et. al.] *Os Sentidos da Paixão*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2000a.
- . *A ordem do discurso*. 6. ed. Trad. Marcos José Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2000b.
- . *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).
- . *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001a.
- . *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1984.
- . *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1985.
- . *Microfísica do poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001b.
- . *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramallete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000c.
- NOVAES, Adauto (Org.). *Ética*. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras/FUNARTE, 1992.
- . *O desejo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras/FUNARTE, 1990.
- OSÓRIO, Antônio C. do Nascimento. *Currículo como instrumento de controle social*. VI In: EPECO. Campo Grande, MS, 2003.
- PILATTI, Adriano. Comentários ao texto de Maria Francisca Pinheiro. In: FÁVERO, O. *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- VEYNE, Paul M. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Trad. Alda Battar, Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1982.