

O ensino da filosofia como uma tecnologia de governamentalidade

*Liliana Souza de Oliveira**

Resumo: O presente trabalho insere-se nas discussões sobre o ensino da Filosofia. Pretendo a partir de uma inspiração foucaultiana analisar as condições de emergência do discurso sobre a importância da Filosofia no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e as implicações do ensino da Filosofia como uma tecnologia de governamentalidade.

Palavras-chave: Ensino da filosofia. Tecnologia. Governamentalidade. Vestibular.

Teaching Philosophy as a technology of government

Abstract: This paper is part of discussions about the teaching of Philosophy. It is intended, from a Foucaultian inspiration, to analyze the conditions of emergence of the discourse on the importance of Philosophy in the entrance examinations for the Federal University of Santa Maria (UFSM) and the implications of teaching Philosophy as a technology of government.

Keywords: Teaching of philosophy. Technology. Government. University entrance examinations.

Enseñanza de la Filosofía como una tecnología de gubernamentalidad

Resumen: Este trabajo es parte de las discusiones sobre la enseñanza de la Filosofía. A partir de una inspiración foucaultiana tengo la intención de analizar las con-

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Filosofia no Instituto Federal Farroupilha-Campus São Vicente do Sul/RS. *E-mail:* lilianafilo@hotmail.com

diciones de aparición del discurso sobre la importancia de la filosofía en el examen de admisión de la Universidad Federal de Santa María (UFSM) y las implicaciones de la enseñanza de la Filosofía como la tecnología de la gubernamentalidad.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía. Tecnología. Gubernamentalidad. Vestibular.

Pretendo neste trabalho apresentar o processo da introdução da Filosofia no Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) e Vestibular e suas implicações na educação, inspirada na abordagem genealógica¹ de Michel Foucault. Para isso é necessário remontarmos ao ano de 1995. Neste ano, a Comissão Permanente do Vestibular (CO-PERVES) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), organizada e presidida na época pelo professor Dario Trevisan de Almeida, desenvolveu um programa pioneiro no Brasil ao propor uma forma de ingresso alternativa ao ensino superior. O pioneirismo do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) antecipou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96) e diferiu de qualquer outra forma de ingresso vigente no País.

O referido programa foi implementado com o objetivo de classificar candidatos concluintes do ensino médio aos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio de provas de acompanhamento ao final de cada ano do ensino médio. Eram três provas de acompanhamento aplicadas ao fim de cada uma das três séries que garantiria a vaga daqueles que obtivessem o melhor desempenho. Conforme decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), foram destinadas ao programa 20% das vagas de cada curso a serem

¹ De acordo com Foucault, genealogia é “uma forma histórica que dá conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter de se referir a um sujeito, seja ele transcendente em relação ao campo de acontecimentos, ou transcorra em sua identidade vazia, ao longo de toda a história” (FOUCAULT, 2014, p. 20).

oferecidas pela UFSM. As demais vagas seriam destinadas ao vestibular tradicional. Assim, a Universidade assumia duas principais² formas de ingresso ao ensino superior: vestibular tradicional e a avaliação seriada.

O programa estabeleceu inter-relação entre as escolas de ensino médio e a UFSM assim como a qualificação do ensino das escolas³. Para que houvesse esta aproximação, foram desenvolvidas algumas ações como: qualificação dos professores da rede escolar credenciada pública e privada, ações pedagógicas, discussões nas escolas sobre currículos e programas, livros textos, distribuição de kits didáticos para alunos e professores, discussões na rádio etc. Inclusive o “Currículo Básico do PEIES” não foi apresentado pelos professores universitários, mas por uma comissão mista de professores universitários e professores da rede escolar a fim de que a comunidade pudesse ser ouvida e a universidade pudesse se democratizar.

Por meio do Programa, a Universidade se obrigou a sair de si e se expandir por toda a região sul e para além dela: nas escolas e comunidades buscou parcerias, ofereceu subsídios para melhorar a qualidade das escolas e, conseqüentemente, dos ingressantes à UFSM. O Programa se expandiu rapidamente. Em 1995, havia um Estado (Rio Grande do Sul) participante, sessenta e três municípios envolvidos na região, cento e trinta escolas credenciadas⁴ na região, nenhuma escola cadastrada⁵ no resto do País, 1.140 (mil cento e quarenta) professores envolvidos na

² Principais porque há outras formas de ingresso por meio de edital, transferências etc.

³ A criação do PEIES não foi tranquila dentro da universidade. Recebeu várias críticas de professores e alunos da UFSM. Uma delas dizia respeito ao determinismo curricular que o PEIES impunha às escolas. O Programa, após intermináveis debates sociológicos e especialmente de caráter ideológico e político, foi aprovado.

⁴ Escolas credenciadas são as escolas onde ocorriam as ações pedagógicas do PEIES.

⁵ Escolas cadastradas são as escolas que recebiam materiais e fichas de inscrição de alunos, mas não recebiam o acompanhamento das ações pedagógicas.

região e 6.829 (seis mil oitocentos e vinte e nove) participantes. Já no ano de 1999, havia nove estados participantes, 244 (duzentos e quarenta e quatro) municípios envolvidos na região, 370 (trezentos e setenta) escolas credenciadas, 138 (cento e trinta e oito) escolas cadastradas no resto do País, 7.512 (sete mil quinhentos e doze) professores envolvidos na região e 27.878 (vinte e sete mil oitocentos e sessenta e oito) participantes. O PEIES conseguiu trazer para a universidade os professores e as escolas reforçando assim o seu caráter social e o seu compromisso com a comunidade.

À medida que o tempo passava e que a Universidade desenvolvia, por meio da COPERVES, atividades que permitiam uma aproximação da comunidade escolar, a Universidade pode verificar algumas lacunas. Uma delas era que um número considerável das escolas credenciadas apresentava no seu currículo a disciplina Filosofia e esta não era contemplada no vestibular ou processo seriado. Mais uma vez, o idealizador do PEIES antecipou o que estava por vir. Muito antes da determinação legal do Conselho Nacional de Educação que aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, tornando obrigatório o ensino da Filosofia no currículo das escolas de ensino médio, o presidente da COPERVES, Dario Trevisan de Almeida, junto ao Curso de Filosofia, tentou viabilizar a introdução da disciplina no processo seletivo da UFSM. No ano de 1999, o professor Dario Trevisan de Almeida realizou, junto ao Departamento de Filosofia, uma reunião para apresentar os dados e informações, bem como as justificativas que havia reunido para introduzir a Filosofia nos processos seletivos da Universidade. A primeira reunião foi feita com alguns professores e alunos. Passou-se 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 para, então, em 2006 o Departamento/Curso de Filosofia se mostrar favorável.

O que chama a atenção é o fato de que o Curso de Filosofia resistiu a ideia da inclusão da Filosofia no vestibular. Podemos pensar que resistiu porque entendia que Filosofia é uma atividade intelectual destinada a poucos e que ao incluir Filosofia estaria sendo aberto um novo espaço

de trabalho que correria o risco de fazer do ensino da Filosofia uma mera repetição da tradição, que com isso o curso de licenciatura em Filosofia seria mais cobrado à medida que seus licenciados teriam que dar conta de articular uma tradição ao contexto de jovens e ainda prepará-los para uma prova objetiva, enfim, depois de anos de resistência tínhamos no PEIES e no vestibular de 2007 da UFSM a prova de Filosofia.

Com a introdução da disciplina Filosofia no vestibular da Universidade, deu-se início a um novo modo de elaborar a prova. Segundo o idealizador do projeto⁶, professor Dario Trevisan de Almeida, faria sentido apresentar a Filosofia de modo interdisciplinar, isto é, dialogando com as demais disciplinas ao longo da prova. Para tanto, era necessário que a prova fosse alterada. A alteração deveria consistir em fazer uma prova temática em que as questões das diferentes disciplinas aparecessem interligadas pelo tema. Além disso, para que o Curso de Filosofia pudesse elaborar suas questões de vestibular de modo interdisciplinar, era necessário ter acesso às demais provas no intuito de relacioná-las. A COPERVES assegurou à comissão responsável⁷ o acesso às demais provas e assim a comissão poderia elaborar questões que dialogassem com as demais disciplinas. Inserir a disciplina Filosofia no vestibular como um elo entre as diferentes disciplinas significava pensá-la não como um corpo de conhecimento a ser repassado, mas como uma atividade que pressupunha relacionar diferentes disciplinas e articulá-las com a tradição filosófica. Enquanto uma atividade, é possível que se desse junto à Biologia, Física,

⁶ Prof. Dario Trevisan de Almeida apresentou a proposta de interdisciplinaridade ao Curso de Filosofia e à PROGRAD/COPERVES como um desafio. Apresentou esse processo parcialmente em alguns eventos que foram realizados pela COPERVES. Na época chamou a responsável pelas Bancas junto a COPERVES e relatou como desejava que a provas fossem realizadas bem como as ferramentas que deveriam ser empregadas.

⁷ A Comissão responsável pelo vestibular do Curso de Filosofia era constituída pelos professores: Ronai Pires da Rocha, Frank Sautter, Albertinho Luiz Gallina, Jair Krassuski.

Química, Matemática etc. Foucault, em entrevista a J. P. Elkabbach, ao ser questionado sobre o que era a Filosofia, responde:

Houve a grande época da filosofia contemporânea, a de Sartre, de Merleau-Ponty, na qual um texto filosófico, um texto teórico deveria afinal lhe dizer o que era a vida, a morte, a sexualidade, se Deus existia ou se Deus não existia, o que era liberdade, o que era preciso fazer na vida política, como comportar-se com o outro, etc. Atualmente, tem-se a impressão de que essa espécie de filosofia não tem mais como estar em voga, parece, se quiserem, que a filosofia, caso não se tenha volatizado, está como que dispersada. De algum modo, há um trabalho teórico que se conjuga no plural. A teoria, a atividade filosófica se produzem nos diferentes domínios que parecem estar separados uns dos outros. Há uma atividade teórica que se produz no campo das matemáticas, uma atividade teórica que se manifesta no domínio da linguística, no domínio da história das religiões ou no domínio da história simplesmente, etc. E aqui, afinal, nessa espécie de pluralidade do trabalho teórico, realiza-se uma filosofia que ainda não encontrou seu pensador único e seu discurso unitário (FOUCAULT, 2011, p. 169).

Para Foucault, pensar a Filosofia contemporaneamente não era pensar um corpo de conhecimentos que deteria a verdade sobre o mundo, mas seria pensá-la como atividade de pensamento que se produz em diferentes domínios. Teria a UFSM, ao apresentar a disciplina de Filosofia no vestibular, estabelecendo relações e diálogo com as demais disciplinas de modo a contextualizá-las e problematizá-las, privilegiado a atividade do pensar? E mais, essa ideia viria da COPERVES e não do Departamento de Filosofia?

Com a introdução da disciplina Filosofia no vestibular não só a prova se modificou, mas também o perfil do aluno que ingressava na Universidade. O aluno precisaria, então, relacionar os conteúdos, pensá-los de modo filosófico, inter-relacioná-los. Se antes a prova segmentava os conteúdos, agora com a introdução da Filosofia no vestibular, passou-se

a exigir uma nova competência, que era a capacidade de associar diferentes áreas e diferentes conteúdos. Cabe ressaltar que esta exigência não se restringiu aos alunos, mas também aos professores que deviam trabalhar em sala de aula de modo interdisciplinar a fim de capacitar seus alunos para o vestibular, para o mercado de trabalho. O interdisciplinar foi sempre muito desejado, mas de extrema dificuldade de ser efetivado na sala de aula. Acredito que isso se deve a formação dos professores que muitas vezes apartou teoria e prática, muitas vezes se restringiu ao seu campo de estudos sem se abrir as outras áreas.

A inserção da Filosofia no vestibular é um enunciado que foi sendo pronunciado, porque algumas condições foram sendo possíveis. Tanto que o discurso que tornou visível a questão da inserção da Filosofia no vestibular não se dava somente em Santa Maria, também acontecia dentro do Departamento de Filosofia e no Conselho Universitário da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no estado do Paraná. Dava-se na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2007, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2008, Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2008, Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2003, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 1997, Universidade de Santa Cruz (UNISC) em 2007, e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Por isso, pretendo compreender por que, em determinadas condições municipais, mas também regionais e nacionais, foi possível pronunciar o enunciado – *Filosofia no vestibular*. O que acontecia em termos de ensino de Filosofia no Brasil na época? A luta pela obrigatoriedade; a sua volta; o campo de trabalho escasso dos formandos; a continuidade de existência dos cursos de licenciatura em Filosofia, etc. Esses são alguns elementos que foram condições de possibilidade de emergência de práticas discursivas que defendiam a importância do ensino da Filosofia.

Chama a atenção o fato de que o processo de discussão, a recusa e a aceitação da introdução da Filosofia no vestibular foi muito parecido nas diferentes universidades do Brasil. As universidades se demoraram

discutindo nos departamentos de Filosofia, nos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão e dialogaram sobre as implicações de inserir a disciplina de Filosofia no vestibular. As universidades entendiam que era importante que a prova fosse interdisciplinar. Acredito que isso se deva a dois fatores: LDB nº 9.394/96 e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). A LDB não apresentava a Filosofia como disciplina, mas prescrevia que os alunos ao concluírem sua educação básica deveriam dominar os conhecimentos filosóficos. Assim, a Filosofia seria um conhecimento que deveria dialogar com as diferentes áreas, aparecendo, portanto, de modo interdisciplinar.

O ENEM foi criado em 1998 no governo de Fernando Henrique Cardoso e tinha como principal objetivo avaliar os resultados da aprendizagem ao final da educação básica, buscando contribuir com a qualidade da educação. Posteriormente, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o exame passa a se expandir e conceder bolsas. Em 2009, o ENEM passa a ser a forma privilegiada de seleção para o ingresso no ensino superior. O ENEM privilegiava a formação geral do educando e pretendia modificar o modo de avaliar os alunos concluintes do ensino médio. A prova do ENEM era estruturada em competências e habilidades,⁸ incentivando o raciocínio e trazendo questões que mediam o conhecimento dos alunos por meio de enfoque interdisciplinar. O artigo 36 da LDB determinava⁹ que, ao final do ensino médio, todo estudante deveria “dominar os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Se por um lado, foi um avanço para a presença da Filosofia na

⁸ Em 1990 foi criado o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB). O SAEB introduziu os conceitos de *habilidades e competências*. O objetivo era contextualizar os conteúdos dados em aula com a realidade dos alunos fora da escola. O ENEM trabalha com o pressuposto das habilidades e competências. O ENEM é composto por cinco eixos cognitivos que são as competências e dentro de cada eixo pretende desenvolver algumas habilidades específicas que atendam a competência desejada.

⁹ A partir de 2008 esta parte da LDB foi modificada.

escola básica, por outro lado, indicava um descaso em relação ao ensino da Filosofia à medida que a mesma continuava fora da grade curricular.

A LDB seguia a determinação da Constituição federal de 1988 que assegurava, no Art. 205, que *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Um dos propósitos dominantes da LDB é a educação para o trabalho. Esse propósito aparece como finalidade do ensino básico. Podemos ver isso com maior clareza na seção IV, dedicada ao ensino médio. O artigo 35 diz que “o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como uma de suas finalidades: *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores* (inciso II).” As noções de preparação para o trabalho e desenvolvimento do exercício da cidadania aparecem fortemente aqui e nos demais incisos do artigo 35.

A LDB privilegia a formação geral do educando e não a profissionalização, diferentemente da Lei nº 5.692/71. Ao privilegiar a formação acaba por valorizar o investimento que cada um faz na sua constituição enquanto sujeito que se prepara para o trabalho. Por isso, há uma compreensão da classe média de que quanto mais seus filhos tiverem uma formação sólida, estudarem em bons colégios, serem fluentes em línguas estrangeiras, viajarem ao exterior, tiverem acesso à cultura e dominarem as novas tecnologias, estarão aptos a enfrentar o mercado de trabalho que é cada vez mais qualificado e competitivo. Muitas vezes a própria infância é terceirizada na medida em que pais delegam a educação para outros profissionais que desenvolverão habilidades que garantirão um futuro promissor. Daí a necessidade de cada vez mais cedo aprenderem línguas estrangeiras, música e toda e qualquer atividade que os tornem aptos ao trabalho. A infância passa a ser o lugar de investimento inicial para carreiras promissoras.

O ajustamento do indivíduo neste mercado competitivo e qualificado dependerá da sua formação geral. Quanto maior o investimento na formação do indivíduo, maior será a possibilidade de sucesso profissional.

A LDB¹⁰ ao respeitar a Constituição Federal de 1988, que assegura que a educação deva permitir o desenvolvimento pleno da pessoa, bem como o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, prescrevia que ao final do ensino médio o aluno deveria ter conhecimentos filosóficos. Ao não garantir a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, mas exigir os conhecimentos filosóficos, parecia indicar ou que todas as disciplinas de algum modo poderiam trabalhar com questões filosóficas ou a presença da Filosofia de modo interdisciplinar no ensino médio. De qualquer modo, não garantia a presença do profissional com formação em Filosofia o que indicava um completo descaso com o ensino da Filosofia. Tal descaso mobilizou os profissionais da área que exigiram a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no ensino médio.

Em oito de outubro de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso acolheu os argumentos do Ministério da Educação e vetou na íntegra o projeto do deputado Padre Roque (PT-PR), que tornava obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio. O projeto de Lei nº 3.178/97, que alterava o artigo 36 da LDB, já havia sido aprovado pelo Congresso e pelo Senado. O Ministério da Educação alegava que não havia profissionais suficientes para atender a demanda do País e que seria mais um ônus para o Estado. Na época, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, entendia que tornar obrigatório o ensino da Filosofia era um retrocesso, à medida que não seguia a nova lei (LDB nº 9.394/96) que pressupunha a interdisciplinaridade. Entendia que os temas sociológicos e filosóficos deveriam ser tratados de modo interdisciplinar, conforme previa a lei e estava presente no ENEM.

¹⁰ Diferentemente da LDB (9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendiam a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e recomendavam a presença de um profissional de Filosofia no Ensino Médio.

Em 2003, ao discutir sobre o Parecer CNE/CEB nº 22/2003 que tratava dos currículos da Educação Básica das escolas públicas e privadas, o Colegiado do Conselho Nacional de Educação ponderou que *não havia dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas*. O Colegiado, assim como o ministério da Educação, argumentava seria mais um ônus para o Estado.

Em 2005, foi encaminhado, para apreciação, o documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, que contou com a participação de representantes de várias entidades. Neste documento, pedia-se a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todo o ensino médio, considerando que um aluno de ensino médio só poderia ter domínio dos conhecimentos filosóficos e sociológicos se contasse com as disciplinas na grade curricular. O documento continha uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

No referido documento, “reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”. Assim, em sete de julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade, a alteração do artigo 10 da Resolução nº 03/98, tornando obrigatório o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as escolas do ensino médio e dando aos sistemas estaduais de ensino um prazo máximo de um ano para a implementação.

Em 2008, com a aprovação da Lei n. 11.684/08, que altera o artigo 36 da LDB, institui-se que Filosofia e Sociologia serão disciplinas obrigatórias nas três séries do ensino médio. É importante considerar que as mudanças na educação ocorrem em função de demandas econômicas e a partir disso, se constitui uma rede de saber-poder. Segundo Foucault,

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante.

Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam (FOUCAULT, 2012, p. 224).

Por isso, é importante fazer aparecer esta interface do saber e do poder, da verdade e do poder. Vejamos: a LDB, de acordo com a Constituição Federal, assegura que a educação deva permitir o desenvolvimento pleno da pessoa, bem como o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O ENEM privilegia o conhecimento interdisciplinar, habilidades como autonomia e crítica, capacidade de relacionar temas, solucionar problemas, dominar linguagens, construir argumentos consistentes e elaborar propostas de intervenção na realidade. O CNE garante a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia. Assim, temos uma reestruturação do ensino médio e atualmente uma valorização da disciplina Filosofia. Temos a inclusão da Filosofia em diversos processos seletivos do País, temos o ENEM que a cada ano que passa se constitui como a única forma de ingresso nas maiores universidades do País e que privilegia a articulação de conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelo ensino da Filosofia.

Foucault utiliza o termo “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Encontramos, em consonância com os eixos da noção de governo que mencionamos, duas idéias de governamentalidade. Em primeiro lugar, um domínio definido por :1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. 2) A tendência, a linha de força que, por um lado, no Ocidente, conduziu à preeminência desse

tipo de poder que é o governo sobre todos os outros; a soberania, a disciplina, e que, por outro, permitiu o desenvolvimento de toda uma série de saberes. 3) O processo, ou melhor, o resultado do processo, pelo qual o Estado de justiça da Idade Média converteu-se, durante os séculos XV e XVI, no Estado administrativo e finalmente no Estado *governamentalizado* (DE3,655). O estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de “governamentalidade política”. Em segundo lugar, Foucault chama “governamentalidade” “(...) ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (CASTRO, 2009, p. 190-191).

Tomando a definição de governamentalidade dada por Foucault como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população”, poderíamos entender que é preciso uma educação familiar e escolar para governar a população.

Lendo o Relatório final do estudo transversal “Qualificação da Força do Trabalho”, integrante da pesquisa “Perspectivas do Investimento no Brasil”, realizada por Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, em 2008/2009, encontramos muitas similaridades com os objetivos da lei que rege a educação e que enfatiza a importância da cidadania e do trabalho. Segue um trecho do relatório:

Podemos entender o trabalho qualificado a partir de duas perspectivas. Na primeira, vem referida ao custo ou ao tempo necessários para a formação do profissional e se concretiza na obtenção de um título ou diploma. Esta credencial legitima seu portador como profissional qualificado e o mercado de trabalho a reconhece e valoriza. É uma visão mais europeia que, embora não esteja ausente entre nós, certamente não possui aqui a mesma força. Uma segunda perspectiva coloca menos ênfase na oferta ou na credencial e realça mais a demanda,

ou seja, as características do posto de trabalho. Nesta perspectiva define-se a qualificação do trabalhador pelas competências, o que equivale a dizer pelo seu maior ou menor poder de intervenção no processo produtivo. Portanto, não tem só a ver com habilitações específicas ou com a complexidade das tarefas, mas principalmente com o grau de autonomia, com a capacidade para tomar decisões e assumir responsabilidades, atributos que dependem muito também das habilidades gerais e de comportamentos que devem ser adquiridos em grande medida através da escolaridade básica de conteúdos gerais (SABOIA, 2008/2009, p. 19).

Dentro deste modelo que define a qualificação do trabalhador pelas competências, há uma articulação entre formação e trabalho. Dito de outro modo, dentro de um modelo neoliberal, quanto mais à escolaridade básica habilitar o sujeito para o desenvolvimento de habilidades e competências, mais este trabalhador poderá intervir no processo produtivo, mais qualificado ele está para o mercado de trabalho. Quanto mais capacitarmos um sujeito para que este possa agir, tomar decisões, assumir responsabilidades, articular diferentes setores, se antecipar ao mercado, antever possibilidades, construir argumentos, dominar linguagens, etc., mais capacitado este sujeito estará para competir dentro do mercado de trabalho.

Observamos grande proximidade de objetivos entre o modelo de relatório que pretende verificar as perspectivas de investimento no Brasil e a LDB. A Lei nº 9.394/96 tentou garantir uma educação de qualidade e uma articulação com o mundo do trabalho. As leis com suas noções de cidadania e qualificação para o trabalho se atrelam a economia, ou melhor, a economia dita às leis que regem as instituições educacionais que visam atender as demandas de mercado.

Sendo assim, quando a disciplina Filosofia estava fora da escola, de alguma forma, não estávamos atrelados a lógica mercantil. Os professores de Filosofia creditavam a ausência nos currículos da educação básica ao fato de que a disciplina era extremamente transgressora, crítica e que, de alguma forma, se insurgia contra o sistema. Nas escolas que optavam

por ofertar a disciplina, um dos discursos mais ditos entre os alunos era de que Filosofia não precisava ser estudada, porque não estava presente na prova do vestibular. Assim, trabalhávamos à margem, sem muito reconhecimento tanto por parte dos alunos que não viam utilidade em estudar algo que depois não seria cobrado no vestibular, quanto pelos colegas e pela própria escola.

Com a LDB retomamos nossa discussão sobre o ensino da Filosofia na educação básica, a partir disso, os professores de Filosofia começam a discutir, a se organizar e a exigir a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no ensino médio. Mas, ao exigir a inclusão da Filosofia nas escolas, acabamos por perder este lugar à margem, pois agora temos a garantia de ensinar Filosofia dentro da instituição. Agora temos um lugar institucionalizado para a reflexão filosófica. Mas a obrigatoriedade da disciplina Filosofia na educação básica não faria destes jovens sujeitos conscientes, críticos, autônomos, de tal modo que os capacitaria ao exercício pleno da cidadania, conforme prescrevem as leis que regulamentam a educação no Brasil? O ensino da Filosofia pode contribuir no desenvolvimento de potencialidades que tornem os sujeitos conhecedores de linguagens, que raciocinem de modo lógico, que construam argumentos sólidos, que se tornem flexíveis, que transitem pelos diferentes saberes, que sejam críticos, que tenham autonomia, que se autoempresariem. Desenvolvendo estas atividades por meio do ensino da Filosofia, estaremos garantindo que estes sujeitos exerçam sua cidadania de modo pleno?

Se entendermos a cidadania como participação ativa do cidadão na esfera política, econômica e social, ao instrumentalizarmos os sujeitos para que possam participar destas esferas, estaremos garantindo o exercício da cidadania conforme prescreve a lei. Vemos aqui que o conceito de cidadania está submetido à lógica neoliberal. Explico: estamos colocados dentro de uma lógica neoliberal e estando dentro dela, poderemos participar ativamente das esferas políticas, econômicas e sociais somente na medida em que temos as condições para competir e vencer. Caso contrário, não participaremos de modo ativo em diferentes esferas.

Talvez isso explique o discurso sobre a importância da educação básica e da emergência do ensino da Filosofia. Por meio da educação escolar (seus dispositivos¹¹ e tecnologias¹²) governamos os sujeitos. E ao governar os sujeitos, os subjetivamos de um determinado modo. Assim, a educação escolar passa a ser requisito para a qualificação profissional.

No Relatório final do estudo transversal “Qualificação da Força do Trabalho”, integrante da pesquisa “Perspectivas do Investimento no Brasil” (2009), encontramos uma relação íntima entre qualificação para o trabalho e desenvolvimento da cidadania, tal como encontramos na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/96.

Recentemente saiu o resultado de uma pesquisa realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), divulgados no dia 01 de abril deste ano pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹³. A pesquisa indica que os estudantes brasileiros têm sérias dificuldades para resolver problemas de lógica aplicados à vida real. O Brasil ficou apenas com 38ª colocação entre os 44 países participantes. O diretor interino de educação da OCDE, Andreas Schleicher disse:

Os alunos de 15 anos com dificuldades para resolver problemas serão os adultos de amanhã lutando para encontrar ou manter um bom emprego. As autoridades e educadores devem rever seus sistemas de ensino e currículos para ajudar os estudantes a desenvolver suas habilidades para resolver problemas, cada vez mais necessárias nas economias atuais¹⁴.

¹¹ Dispositivo para Foucault é “um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (2014, p. 45).

¹² Os termos “técnica” e “tecnologia” agregam à ideia de prática os conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meio (táticas) e fins (estratégia) (CASTRO, 2009, p. 280).

¹³ A OCDE é conhecida por divulgar, a cada três anos, os resultados gerais do Pisa.

¹⁴ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos-brasi->

Para a diretora-executiva da ONG Todos pela Educação, Priscila Cruz, o levantamento traz um sério alerta sobre o futuro próximo desses estudantes, que chegarão em breve ao mercado de trabalho. Ela avalia que esses meninos não têm seu direito à educação plenamente garantido no País.

Segundo o presidente do Inep, Francisco Soares, o Pisa exige do estudante capacidade de solucionar problemas da vida cotidiana, raciocínio lógico. E o ENEM cobra justamente isso. A questão típica desse exame requer uso dos conhecimentos adquiridos em Matemática, Física, História, Química, Filosofia, etc. para produzir a solução do problema.

Se os estudantes brasileiros estão entre os piores em teste de raciocínio lógico, se a maioria dos nossos estudantes não consegue interpretar o enunciado da questão, pois têm problemas de leitura, se não conseguem contextualizar e estabelecer relações, se não são autônomos intelectualmente, como garantir o exercício da cidadania? Como garantir que estes estudantes desenvolvam habilidades e competências que os incluam no mercado de trabalho e, ao incluir, permita que estes sejam cidadãos ativos na esfera política, econômica e social?

Ensinar Filosofia neste contexto parece ser importante. Com os ensinamentos de Lógica, podemos habilitar os alunos a argumentar, contra argumentar, ler e pensar de modo lógico. Com os ensinamentos de Ética, podemos pensar a cultura, as relações humanas, a responsabilidade da ação humana, o reconhecimento do outro como outro diferente de mim e que deve ser respeitado na sua singularidade e diferença. Com os ensinamentos de Política, refletir sobre as noções de cidadania e democracia, relações de poder, o fortalecimento das instituições democráticas e da democracia como um todo. Com os ensinamentos em Filosofia da Lin-

leiros- ficam-entre-os-piores-em-teste-de-raciocinio-logico-12052532#ixzz2x-dkExFWQ>. Acesso em: 15 jun. 2014.

1- o autor deverá entrar com documento, ano e página.

2- a nota deverá ser suprimida e os dados transportados para as referências ao final. Deve não estar completos, lá os dados de identificação ? gráfica.

guagem podemos refletir sobre a linguagem enquanto condição humana para simbolizar o mundo, condição de sociabilidade e interdição. Enfim, podemos, por meio destes e outros ensinamentos filosóficos, habilitar os estudantes para que estes se constituam como sujeitos autônomos, com capacidade de relacionar, contextualizar, dominar linguagens, compreender fenômenos, solucionar problemas, construir argumentações consistentes e elaborar propostas de intervenção na realidade. Assim, estaríamos realizando o projeto de educação determinado na Constituição federal de 1988, que visa ao pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho bem como as cinco competências avaliadas pelo ENEM.

Entendo que a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Filosofia no ensino médio, no ENEM e em diferentes vestibulares no Brasil, parece indicar que o Ensino da Filosofia é uma tecnologia de governamentalidade. Por meio dela, governamos melhor os sujeitos. Sujeitos que serão governados e subjetivados para se adequarem melhor e de modo mais eficaz no mercado do trabalho.

Referências

BRASIL, *Lei nº 9394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 1996.

BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB: passo a passo – lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9394/96)*. Avercamp, São Paulo, 2003.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Autêntica, Belo Horizonte, 2009.

CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio; GALLO, Silvio. *Filosofia do ensino de filosofia* (volume VII). São Paulo: Vozes, 2003.

COSTA, Maria Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2 ed. Lamparina, Rio de Janeiro, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos volume V: ética, sexualidade, política*. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos v. IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *Ditos & escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *Ditos & escritos X: Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade*. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Tradução de Andréa Daher. Consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FREITAS, Alexandre Simão. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 167-190, Dez. 2010.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*: introdução e conexões, a partir de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Silvio. ASPIS, Renata Lima. *Ensinar filosofia*. São Paulo: Atta, 2009.

_____. Kohan, Walter Omar. *Filosofia no ensino médio*. São Paulo: Vozes, 2000.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade*: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. Algumas considerações sobre a proposta curricular de filosofia (1994) do ensino médio da rede pública paranaense. In: COELHORIBAS, Maria Alice *et al.* (Org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Coleção Filosofia e ensino, n. 7, Ijuí: Unijuí, 2005.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, mestre do cuidado*. São Paulo: Loyola, 2011.

NETO, Alfredo Veiga. *Foucault & a educação*. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lillian do Valle. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REVEL, Judith. *Dicionário de Foucault*. Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Revisão técnica de Michel Jean Maurice Vincent. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SABOIA, João (Coord.). *Qualificação da Força de Trabalho*. Equipe Ana Lúcia Saboia *et al.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2008/2009.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: _____. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 21-34.

VARIOS AUTORES. *Educação básica: políticas, legislação e gestão-leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

Data de registro: 15/07/2014

Data de aceite: 15/11/2014