

TEMA EM DESTAQUE

GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA E ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

SILVIO GALLO

RESUMO

Este artigo parte dos conceitos de biopoder e de governamentalidade para analisar alguns documentos governamentais brasileiros recentes que concernem à introdução da Filosofia como disciplina no ensino médio. Durante a década de 1980, no cerne dos movimentos pela redemocratização do país, a ênfase nessa argumentação foi posta na suposta criticidade da Filosofia e em seu potencial na formação de cidadãos para uma sociedade democrática. Esse argumento parece ter sido assimilado pelo governo brasileiro ao estipular, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que os alunos do ensino médio devem demonstrar os conhecimentos de Filosofia “necessários ao exercício da cidadania”. O estudo analisa, também, documentos como os PCN, os PCN+, as OCEM, em seus capítulos sobre a disciplina Filosofia. Percorrem-se, aqui, pela ótica da governamentalidade, os documentos de política pública, explicitando a instrumentação da Filosofia para a formação de jovens segundo aquilo que se entende como uma sociedade democrática moderna.

DEMOCRATIC GOVERNMENTALITY AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN CONTEMPORARY BRAZIL

SILVIO GALLO

ABSTRACT

This article takes the concepts of biopower and governmentality as the starting point for an analysis of certain recent Brazilian government documents about the introduction of Philosophy as a subject in secondary school. In the 1980s, this argument centered on Philosophy's so-called criticism and its potential for preparing citizens for a democratic society, was used by the movements aimed to restore democracy in Brazil. This argument appears to have been assimilated by the Brazilian government, because it is stated in the Guidelines and Bases of Education Law, secondary school students should demonstrate knowledge of philosophy "necessary for the exercise of citizenship." The argument also appears in documents such as the PCN and PCN+ (National Curricular Parameters) and OCEM (Curriculum Guidelines for Secondary School) in their chapters on Philosophy. These documents are examined here in the light of governmentality, making explicit how Philosophy is equipped to train young people according to what is understood as a modern democratic society.

EM 2 DE JUNHO DE 2008, foi sancionado pelo Presidente da República em exercício o projeto de lei n. 1641/2003, que tornava Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias na grade curricular das escolas de ensino médio em todo o país. O projeto de lei propugnava uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (lei n. 9394/96), que, em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, previa que, ao final do ensino médio, os jovens demonstrassem domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, importantes para o exercício da cidadania. A nova redação passou a definir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nesse nível de ensino.

A aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia como disciplina regular nas escolas de nível médio foi a culminação de um longo processo de debates. É de se destacar que essa aprovação foi marcada por uma especificidade. A inclusão da Filosofia foi justificada pelo fato de que ela provê os jovens de conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania”. Já problematizamos essa questão em outras oportunidades. Neste artigo, a tentativa é a de compreender a racionalidade política (talvez devêssemos dizer a “razão de Estado”) que levou à aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras. A que interesses esse ensino servirá? Será ele capaz de fortalecer o Estado democrático de direito no país?

Para enfrentar essas questões, vamos nos valer das análises conceituais desenvolvidas por Michel Foucault em alguns de seus cursos no Collège de France, ao longo da década de 1970, nos quais o filósofo apresentou conceitos como: *biopolítica*, *governo*, *governamentalidade*, para compreender a emergência de um novo tipo de ação política na modernidade, aquela que se dirige a conjuntos populacionais. Faremos, ainda, um

breve histórico do ensino de Filosofia no Brasil, para argumentar em torno da hipótese de que a adoção desse ensino na política educacional recente faz-se no contexto do desenvolvimento de uma “governamentalidade democrática”.

UM POUCO DE HISTÓRIA: O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO MÉDIA BRASILEIRA

A história do ensino de Filosofia na educação brasileira de nível médio está bem explorada. Desde o trabalho pioneiro de Cartolano (1985), que se dedicou a rastrear a presença do ensino dessa disciplina no país do período colonial, com a vinda dos jesuítas e a implantação de um sistema escolar, até a década de 1970 e os resultados da reforma tecnicista levada a cabo pela lei n. 5692/71, vários outros trabalhos se dedicaram ao tema. Valho-me, aqui, especialmente do trabalho de Alves (2002), que classifica a presença da Filosofia nos currículos do ensino médio brasileiro da seguinte maneira: *presença garantida*, no período colonial até a República; *presença indefinida*, da primeira república ao golpe civil-militar de 1964; *ausência definida*, no período ditatorial pós-1964; e, finalmente, *presença controlada*, no período de “redemocratização” política pós-1980.

Não é propósito deste artigo revisar uma vez mais essa história, mas, para problematizar seu tema central, alguns comentários são necessários. O trabalho de Alves, mostra que o ensino de Filosofia no nível médio brasileiro não goza da tradição republicana e democrática que possui em países como França e Uruguai, por exemplo. No país europeu, o ensino da Filosofia na escola republicana que emergiu da Revolução Francesa é uma constante desde o final do século XIX, conforme aponta Galichet:

A França é, como se sabe, um dos primeiros países do mundo onde o ensino da filosofia foi introduzido não somente, como em outros lugares, no nível universitário, mas também nas séries finais do ensino médio. Sua generalização coincide com os princípios da terceira República, por volta do final do século XIX. Suas finalidades e seus métodos são resumidos nas instruções oficiais de 1925, ainda em vigor. (2000, p. 49)

Tamanha é a força dessa tradição que, frente a propostas de reformulação do sistema de ensino francês, vemos logo a articulação de professores de filosofia e mesmo da sociedade civil, a reivindicar sua permanência¹. Uma dessas articulações, por exemplo, culminou com a criação do Groupe de Recherches sur l’Enseignement Philosophique [Grupo de Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia] – GREPH –, instituído por assembleia geral em 15 de janeiro de 1975, sob a direção de Jacques Derrida. O mesmo Derrida escreveria textos importantes sobre o ensino de filosofia na França, afirmando o “direito à filosofia” e sua importância nas sociedades democráticas.

1

Ver, por exemplo, Derrida (1990) e Derrida et al. (1986).

Em nosso país vizinho, o Uruguai, essa tradição republicana também se faz presente, à revelia do restante da América Latina, e se reflete no ensino de Filosofia que, a exemplo da França, encontra ali uma tradição que remonta ao século XIX. É o que aponta um professor daquele país, Mauricio Langón:

A disciplina filosofia é ensinada regularmente – portanto, desde o século passado [o autor refere-se ao século XIX] até a atualidade – a todos os jovens (de 15 a 17 anos, aproximadamente), nos três últimos anos da educação secundária, geralmente durante três horas por semana. Isso vale para a educação secundária em todas as suas variantes e para todas as instituições, públicas ou privadas. (2000, p. 65)

No Brasil, ao acompanharmos o quadro elaborado por Alves, constatamos que estamos longe de possuir uma tradição do ensino de Filosofia no nível médio. Durante o período colonial, o ensino dessa disciplina era aquele feito pelos jesuítas e, portanto, segundo a orientação teórica e confessional da Companhia de Jesus. Com a emergência do período imperial, embora já sem a presença dos jesuítas, a Filosofia continua nos currículos, com caráter propedêutico, especialmente aos cursos superiores de Teologia e de Direito (ALVES, 2002, p. 7-24), mas sem abandonar aquela orientação teórica.

Com o advento da República, instituída sob ideário positivista e liberal, há uma preocupação absolutamente nova com a educação escolar, sendo iniciada a implantação de um sistema público de ensino. Porém, isso não significou uma intensificação do ensino de Filosofia; ao contrário, devido justamente à influência do positivismo, os currículos foram pensados em outra direção, como aponta, por exemplo, Horn (2000, p. 26).

Ao longo do período republicano, muitas reformas educativas foram feitas. Ora a Filosofia esteve presente como disciplina, ora não, o que levou Alves (2002) a definir esse período como uma presença indefinida. Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do país, a lei n. 4024/61, a Filosofia passou a constar do rol das disciplinas complementares, podendo ou não ser escolhida pelas escolas para complementar seu currículo, ao lado das disciplinas obrigatórias definidas na lei.

O quadro da complementaridade ficou ainda mais complicado após o golpe militar de 1964. Gallina aponta que:

A partir do golpe militar de 1964 iniciou um processo de supressão dessa disciplina dos currículos escolares. Marilena Chauí afirma que a identificação e substituição da “consciência” pelo “civismo” foi posta em prática com a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica no Ensino Médio e de Estudo de Problemas Brasileiros nos cursos superiores. (2000, p. 40)

Com a reforma de ensino de 1971, consubstanciada pela lei n. 5692/71, que priorizou uma formação técnica e profissionalizante, disciplinas mais voltadas para a prática do pensamento e da análise crítica da realidade foram postas de lado, não sendo contempladas nem mesmo como disciplinas opcionais ou complementares. Apenas a partir de 1982, às vésperas da redemocratização do país, com o parecer n. 7044/82 do Conselho Federal de Educação, a Filosofia voltou a fazer parte do elenco das disciplinas do núcleo diversificado do currículo.

É importante salientar, nesse rápido histórico, que após a retirada da disciplina na década de 1960, devidamente legalizada em 1971, articularam-se movimentos pela volta da Filosofia aos currículos da educação secundária. Esses movimentos já foram objeto de vários estudos, mas destacamos aqui que, de forma geral, eles se misturaram com aqueles contra a ditadura militar. Os departamentos de Filosofia das universidades brasileiras organizaram uma série de encontros, com participação de professores e estudantes universitários de Filosofia, especialmente entre a segunda metade da década de 1970 e a primeira metade da década de 1980. Documentos argumentando em torno da volta da Filosofia ao segundo grau foram produzidos e socializados, professores de destaque no cenário da Filosofia universitária brasileira publicaram artigos – inclusive na grande imprensa – a favor ou contra a inclusão da disciplina nos currículos da educação secundária.

Dentre os argumentos utilizados em favor da inclusão da Filosofia na formação dos jovens brasileiros, defendia-se a ideia de que ela significaria um aporte no desenvolvimento da consciência crítica dos jovens e que seu caráter interdisciplinar daria outra dimensão aos currículos. Os argumentos serviam, também, como crítica ao sistema de ensino imposto pelo regime militar e estavam igualmente presentes na luta contra a ditadura e em favor da redemocratização do país, com a construção de uma “consciência cidadã”.

Com a queda do regime militar, o país ganhou, em 1988, uma nova Constituição, saudada pelo então deputado Ulysses Guimarães como “a Constituição cidadã”. No projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou durante anos no Congresso Nacional após a aprovação da Constituição, a Filosofia aparecia, juntamente com a Sociologia, como disciplina obrigatória. Como esse projeto foi amplamente discutido com a sociedade civil organizada, o fato de a Filosofia figurar como disciplina obrigatória era claramente uma resposta aos anseios do movimento anterior, que culminara nessa aprovação. Porém, como é sabido, foi aprovado pelo Senado Federal e sancionado pelo Presidente da República um projeto substitutivo, de autoria do senador Darci Ribeiro, que era mais flexível e flexibilizante do que o projeto socialmente construído. Nesse projeto, que viria a ser aprovado como lei n. 9394/96, a Filosofia continuou presente não como disciplina obrigatória, mas como “conteúdos necessários ao exercício da cidadania”.

Após 1996, os movimentos em torno do ensino de Filosofia no país se intensificaram, com a realização de debates, seminários e congressos em várias partes do país. De modo especial, uma articulação com o Sindicato dos Sociólogos teve uma forte atuação no parlamento nacional, culminando na aprovação da obrigatoriedade da disciplina em 2008, conforme já citado. Em todo o processo, fica evidente a defesa do ensino de Filosofia como um dos pilares do exercício da cidadania. É essa a razão que nos leva a pensá-la, como parte de uma maquinaria que estamos caracterizando como uma “governamentalidade democrática”.

EM TORNO DO CONCEITO DE GOVERNAMENTALIDADE

O trabalho de pesquisa de Foucault em torno do poder desenvolveu-se ao longo da década de 1970, no contexto que alguns autores denominam “fase genealógica” – ver, por exemplo, Machado (2006) – e que Veiga-Neto (2003) chama de “domínio do ser-poder”. Não entraremos, aqui, na discussão da classificação das “fases” ou “métodos” de Foucault; basta registrar que nos agrada mais a visão proposta por Veiga-Neto (2003) e por Morey (2008), na medida em que não divide o pensamento do autor, mas procura explicitar as mudanças de foco e de metodologias em um projeto de pesquisa que visava, como ele próprio afirmou, à “ontologia histórica de nós mesmos”².

Nesse período, o filósofo publicou dois livros: *Vigiar e punir*, em 1975, centrado na análise do poder disciplinar, e *A vontade de saber (história da sexualidade – vol. 1)*, em 1976, no qual introduz as questões metodológicas do estudo do poder e da noção de biopoder, como elementos para estudo do dispositivo de sexualidade. Porém, essa analítica do poder está extensiva e exaustivamente desenvolvida nos cursos anuais que Foucault proferiu no Collège de France, o que levou Castro (2009, p. 188) a afirmar que “é impossível fechar o balanço da análise foucaultiana do poder enquanto não for publicada a totalidade dos cursos no Collège de France que Foucault ministrou entre 1970 e 1982”. No conjunto de cursos, Foucault evidencia as diferentes formas de exercício de poder presentes no Ocidente, especialmente nos períodos que ele denomina como “clássico” e “moderno”, mas também remete-se à antiguidade, para encontrar suas proveniências. Vemos, assim, desfilar as principais maquinarias de poder: a soberania, o poder disciplinar, o biopoder e as técnicas de governo da população, aquilo que ele chamaria de *governamentalidade*.

Na análise do poder, Foucault encontra-se com a noção moderna de Estado, mas busca outros caminhos para seu exame. Na aula de 30 de janeiro de 1980, do curso intitulado *Do governo dos vivos*, ele afirmou que:

Entre o que se chama, grosseiramente, a anarquia, o anarquismo e o método que eu emprego, existe certamente qualquer coisa como uma relação, mas as diferenças são igualmente claras [...] A

2

Miguel Morey (2008, p. 24-25) parte da caracterização de uma “ontologia do presente” feita pelo próprio Foucault para falar em três eixos de sua produção: uma ontologia histórica de nós mesmos em relação com a verdade que nos constitui como sujeitos de conhecimento; uma ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais; uma ontologia histórica de nós mesmos na relação ética por meio da qual nos constituímos como sujeitos de ação moral.

Em uma direção parecida, Veiga-Neto (2003) é mais esquemático, ao apresentar três domínios foucaultianos: o ser-saber; o ser-poder; e o ser-consigo.

posição que proponho não exclui a anarquia, mas ela não a implica, não a recobre e não se identifica com ela. Trata-se de uma atitude teórica-prática concernente à não necessidade do poder, e para distinguir essa posição teórica-prática acerca da não necessidade do poder como princípio de inteligibilidade de um saber, melhor do que empregar a palavra anarquia, anarquismo que não conviria, gostaria de jogar com as palavras porque jogar com as palavras não está muito em voga, atualmente, porque provoca problemas; portanto, estejamos ainda um pouco na contracorrente e façamos um jogo de palavras; então eu diria que isso que proponho é um tipo de *anarqueologia*. (FOUCAULT, 2007, p. 294-295)

Na trajetória intelectual e investigativa de Foucault, a prática dessa anarqueologia como delimitação e compreensão das estratégias de poder-saber conduz de uma análise do exercício do poder sobre os outros (o governo dos outros, a política) à análise do exercício de poder sobre si mesmo (o governo de si, a ética)³. Leva, ainda, de uma análise política do tempo presente a uma investigação histórica das formas de relação consigo mesmo, como maneira de construção de práticas contemporâneas de liberdade que possam ser uma resistência ao governo pelo outro. Em razão de nossos propósitos neste artigo, nos limitamos a esta breve explanação mais geral em relação à investigação sobre o poder por Foucault, para nos deter na questão da biopolítica e da governamentalidade que marcam a modernidade, nosso próprio tempo, como caracteriza o filósofo.

De acordo com Gadelha (2009, p. 82 e ss.), o termo biopolítica foi utilizado pela primeira vez por Foucault em outubro de 1974, durante uma conferência, no Rio de Janeiro, sobre o nascimento da medicina social. Na oportunidade, ele caracterizou o corpo como realidade biopolítica e a medicina como uma estratégia biopolítica. O tema da biopolítica seria retomado no curso *Em defesa da sociedade* (1975-1976) e desenvolvido mais a fundo nos cursos seguintes: *Segurança, território, população* (1977-1978); *Nascimento da biopolítica* (1978-1979); e *Do governo dos vivos* (1979-1980), este último já marcado pela inflexão para uma investigação dos antigos, que levaria a uma análise do governo de si, desenvolvida nos cursos seguintes (*Subjetividade e verdade*; *A hermenêutica do sujeito*; *Do governo de si e dos outros*; e *Do governo de si e dos outros: a coragem da verdade*).

Foucault caracteriza a biopolítica como uma nova tática de exercício do poder, que pôde emergir com a consolidação do poder disciplinar. Na medida em que este poder era uma tática individualizante, uma vez que se dirigia aos corpos dos indivíduos, o biopoder será uma tática dirigida ao controle de grupos de indivíduos, dirigido a uma população; será uma tecnologia de poder massificante. Por outro lado, se o biopoder se diferenciava do poder disciplinar ao dirigir-se a conjuntos populacionais e não a indivíduos, ele se diferenciava também das táticas de soberania, pois se o poder soberano se caracterizava por “deixar viver e fazer morrer”

³ Sobre essa transição na análise do governo dos outros ao governo de si, tema bastante interessante da obra de Foucault que merece ainda muito estudo, ver, por exemplo, dois ensaios de Vera Portocarrero, “Vida, genealogia da ética e estética da existência” e “Governamentalidade e cuidado de si”, publicados como apêndices em Portocarrero (2009).

os súditos, o biopoder consistirá em “fazer viver e deixar morrer”, constituindo-se num poder sobre a vida das populações, destinado a preservá-la.

A análise sobre o biopoder é desenvolvida de forma central por Foucault na aula de 17 de março de 1976, do curso *Em defesa da sociedade* (1999, p. 285-315), na qual ele introduz o conceito de “racismo de Estado”, a forma encontrada pelos Estados que funcionam segundo o biopoder para matar legitimamente. A aula abre o tema que seria desenvolvido nos cursos dos anos seguintes, nos quais o filósofo apresenta uma leitura bastante diferenciada do modo clássico de se ler a Filosofia política moderna, produzida desde Maquiavel. Os cursos traçam a genealogia dos neoliberalismos alemão e norte-americano, estudados no curso de 1978-1979, intitulado *Nascimento da biopolítica*, e desvendam as formas históricas das “artes de governar” que conformam o mundo contemporâneo. É, também, nesse contexto que Foucault institui o conceito de “governamentalidade”, o qual aparece, pela primeira vez, na aula de 1º de fevereiro de 1978, quarta aula do curso *Segurança, território, população*. Segundo Castro (2009, p. 190), “Foucault utiliza o termo ‘governamentalidade’ para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar”.

Na medida em que o exame da governamentalidade ficou restrito aos cursos e não foi objeto de nenhuma publicação específica, é evidente que lhe falta certa sistematização, ainda que isso não tire a importância do conceito para a Filosofia política pensada ao modo de Foucault. É a direção para a qual aponta, por exemplo, o colombiano Humberto Cubides Cipagauta (2006, p. 80).

Vamos ao conceito, tal como apresentado na aula de 1º de fevereiro de 1978. Foucault vem explorando a noção de população, mostrando-a como o ponto articulador de um triângulo formado por soberania, disciplina e gestão governamental, maquinaria cujos “mecanismos essenciais” são constituídos pelos dispositivos de segurança. A análise reveste-se de especial importância, uma vez que, segundo o filósofo, essa triangulação continua gerindo nossas vidas: “são estes três movimentos – a meu ver: governo, população e economia política –, acerca dos quais cabe notar que constituem a partir do século XVIII uma série sólida, que certamente não foi dissociada até hoje” (FOUCAULT, 2008b, p. 143). Em seguida, enuncia a governamentalidade:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania,

disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144)

Introduzido o conceito, Foucault dedica-se a traçar a genealogia do Estado governamentalizado no Ocidente, que partiria de um “Estado de justiça”, passando por um “Estado administrativo”, para enfim chegar a um “Estado de governo”. Segundo ele, a governamentalização do Estado apoiou-se em um tripé formado pelo “poder pastoral”, isto é, a concepção do dirigente político como um pastor e a população como um rebanho, que a analítica foucaultiana mostra que não existia entre os gregos, mas vem de uma fonte hebraica, tendo vicejado no Ocidente com o cristianismo; por uma nova técnica diplomático-militar; e, por fim, pelo “Estado de polícia”, compreendido como o Estado administrado, entendendo a polícia como o “conjunto dos meios pelos quais é possível fazer as forças do Estado crescerem, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem desse Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 421).

Ao final desse longo percurso para traçar a genealogia do Estado de governo, na última aula, em 5 de abril de 1978, Foucault reafirma sua atualidade:

Podemos fazer a genealogia do Estado moderno e dos seus diferentes aparelhos a partir de uma história da razão governamental. Sociedade, economia, população, segurança, liberdade: são os elementos da nova governamentalidade, cujas formas, parece-me, ainda conhecemos em suas modificações contemporâneas. (2008b, p. 476)

No curso do ano letivo seguinte, denominado *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008b, p. 24) retoma a ideia de governamentalidade como o conjunto das “artes de governar” dirigidas ao corpo político da população e centra sua análise na economia política, na medida em que ela funda uma nova governamentalidade.

O filósofo envereda então pela análise dos impactos causados pela economia política na conformação moderna do Estado, procedendo ao estudo dos neoliberalismos alemão e norte-americano, que delinearão os contornos da governamentalidade contemporânea. Não é nosso objetivo desenvolver um estudo exaustivo do conceito de governamentalidade em Foucault, mas apenas delinear seus contornos, na medida em que ele será o operador conceitual de nossa análise da história recente do ensino de Filosofia no Brasil. Pensamos ser importante, porém, destacar duas últimas questões.

A primeira delas é que Castro (2009, p. 190-191) afirma haver, em Foucault, ao menos dois sentidos para o termo governamentalidade: uma “governamentalidade política”, dedicada a pensar as formas de racionalidade dos Estados modernos e suas técnicas de governo da população; e uma governamentalidade como as técnicas de dominação exercidas sobre os outros em relação direta com as técnicas de si, isto é, as relações do sujeito consigo mesmo. Ainda segundo Castro, é esta segunda modalidade que possibilita a articulação de práticas de resistência. Em nossa análise, estaremos operando mais diretamente com a ideia de uma governamentalidade política, embora nos interesse também apontar para a possibilidade de estratégias de resistência.

A segunda questão a ser destacada é que a analítica foucaultiana sobre a governamentalidade procura ser construída como uma alternativa às análises em termos de ideologia. Na aula de 9 de janeiro de 1980, fazendo o balanço dos cursos anteriores e introduzindo o tema daquele ano, o filósofo afirmou:

Grosso modo, dois deslocamentos sucessivos: um da noção de ideologia dominante para essa noção de saber-poder, e agora, um segundo deslocamento da noção de saber-poder para a noção de governo pela verdade [...] A noção de saber tinha a função de pôr fim à oposição do científico ao não científico, à questão da ilusão e da realidade, do verdadeiro e do falso [...] se tratava de colocar o problema em termos de práticas constitutivas de domínios de objetos e de conceitos no interior das quais as oposições do científico e de não científico, da ilusão e da realidade, do verdadeiro e do falso, poderiam assumir seus efeitos. Já a noção do poder tinha por função substituir a de sistemas de representação; a questão, o campo de análise, é o dos procedimentos, dos instrumentos e das técnicas pelas quais se realizam, efetivamente, as relações de poder. (FOUCAULT, 2007, p. 282)

Voltando ao curso de 1978, Foucault encerra a aula de 18 de janeiro daquele ano afirmando que seu interesse era o de explicitar uma “física do poder” ou um poder que se pensa como ação física, como tecnologia. E que, portanto, “não é uma ideologia, não é propriamente, não é fundamentalmente, não é antes de mais nada uma ideologia. É primeiramente e antes de tudo uma tecnologia de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 64).

Fica claro, assim, que o conceito de governamentalidade põe em jogo uma analítica das relações do poder, seja em nível micro, seja em nível macro, no âmbito do poder político, do Estado, que não se vale do mecanismo de explicações centrado nas ideologias, mas que busca explicitar as táticas, as estratégias, as maquinarias de poder. A governamentalidade é um estudo das tecnologias de poder, em suas relações materiais e na medida em que criam saberes ou possibilitam a emergência de novos saberes na relação com essas técnicas de poder.

Que elementos envolve essa maquinaria que estamos chamando de “governamentalidade democrática”? O termo não é utilizado por Foucault, talvez porque, no contexto da modernidade europeia, fosse óbvio demais articular governamentalidade e democracia. Porém ele faz todo o sentido na história recente do Brasil, após mais de duas décadas de regime de exceção e no contexto dos esforços de construção de uma redemocratização do país. Nos Estados europeus, estudados por Foucault, ele identifica claramente cinco elementos que compõem essa governamentalidade contemporânea, já citados: sociedade, economia, população, segurança, liberdade.

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. Nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. A liberdade, por exemplo, não é tomada como objeto de uma defesa ideológica, mas peça material e fundamental no funcionamento da máquina social.

A governamentalidade democrática implica, por mais paradoxal que isso possa parecer, um *controle* social sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações. Revel (2005, p. 30) aponta que “o controle é essencialmente uma economia do poder que gerencia a sociedade em função de modelos normativos globais integrados num aparelho de Estado centralizado”, ao mesmo tempo em que promove uma capilarização do poder, ao “instalar um sistema de individualização que se destina a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência”.

A governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. É aí, nessa microfísica de uma “governamentalidade democrática”, que buscaremos compreender a emergência da discussão contemporânea sobre o ensino de Filosofia no Brasil.

GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA E ENSINO DE FILOSOFIA

Conforme já explicitamos, a defesa do ensino da Filosofia na educação média brasileira nas décadas de 1970 e 1980 mesclou-se com a luta contra a ditadura. Do mesmo modo, seu retorno aos currículos foi um dos efeitos do processo de redemocratização do país. Foi justamente no contexto da construção recente de uma maquinaria de governamentalidade democrática no país, portanto, que o ensino de Filosofia ganhou algum destaque.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 determinou a introdução de conhecimentos de Filosofia no currículo desde que eles estivessem articulados com o exercício da cidadania. Não definiu, porém, quais seriam esses conhecimentos, talvez por presumir que eles estivessem devidamente incorporados na argumentação dos professores de Filosofia que, durante anos, lutaram por sua inclusão. Uma série de documentos governamentais produzidos posteriormente foi especificando cada vez mais essa relação intrínseca da Filosofia com a prática da cidadania em uma sociedade democrática.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN –*, publicados em 1999, no capítulo referente aos conhecimentos de Filosofia, chamam a atenção para o fato de que a cidadania é a “finalidade síntese” da educação básica (BRASIL, 1999, p. 96) e remete à resolução n. 3/98 do Conselho Nacional de Educação, que delimita os valores a serem perseguidos por essa educação:

- I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. (BRASIL, 1999, p. 97)

Tomados esses valores, o documento precisa a “concepção de cidadania que *queremos* para nós e que desejamos *difundir* para os outros” (BRASIL, 1999, p. 97), pensando-a em três aspectos: o estético, o ético e o político. No primeiro aspecto, é dado relevo para o desenvolvimento da sensibilidade, com incentivo à invenção e ao fazer criativo e lúdico. No aspecto ético, enfatiza-se a atitude de “respeito universal”, a liberdade na tomada de posição, a solidariedade como forma de convivência. Por fim, o ponto de vista político:

...do ponto de vista político, a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática [...] É o aspecto que poderíamos chamar de *participação democrática*. (BRASIL, 1999, p. 98)

Feita a caracterização da cidadania nos aspectos estético, ético e político, o documento, que afirma à sua página 89 que a legislação educacional recente no Brasil reconhece, finalmente, “o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, *sistematicamente*, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena”, dedica-se a delinear quais seriam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela Filosofia, de modo a preparar para essa “cidadania plena”.

Em 2002, o Ministério da Educação publicou um outro documento, o PCN+ *Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN*. No caso da Filosofia, embora se trate de orientações complementares aos PCN, observa-se uma crítica a vários dos aspectos apresentados naquele documento, em especial à opção por não indicar conteúdos propriamente filosóficos, mas sim as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas atividades com Filosofia. Nesse documento, há uma delimitação de conhecimentos e conteúdos estruturados tematicamente, já prevendo a presença da Filosofia nos currículos como disciplina e não como conteúdos a serem trabalhados de modo transversal. Para o que nos interessa mais diretamente, porém, este documento continua a manter o acento na articulação do ensino de Filosofia com a formação para a cidadania em uma sociedade democrática, como se pode ver, por exemplo, no seguinte trecho:

Embora os artigos da LDB citados inicialmente neste documento [...] façam referência a todas as disciplinas do currículo, a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã. Ou seja, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da Filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático. (BRASIL, 2002, p. 44)

O documento passa a delimitar a “especificidade” da Filosofia, apontando quatro elementos: a tematização dos conceitos de forma radical; a discussão dos fins últimos da razão humana; a visão globalizante e metadisciplinar; e o fato de ocupar-se virtualmente de tudo, na medida em que não possui um objeto específico, para, em seguida, “considerar a Filosofia na sua dimensão pedagógica, como disciplina do Ensino Médio comprometida com a formação cidadã” (BRASIL, 1999, p. 45). No âmbito da dimensão pedagógica, são apresentados três conceitos estruturadores da Filosofia como disciplina: o *ser*, o *conhecimento* e a *ação*. Esses conceitos são articulados com as competências e habilidades apresentadas nos PCN, de modo a articular uma proposta curricular montada em três grandes eixos temáticos, um relativo a cada conceito estruturador: *relações de poder e democracia*; *a construção do sujeito moral*; e *o que é Filosofia*. Cada um dos eixos é desdobrado em três temas, cada um deles, por sua vez, dividido em vários subtemas. Apenas um destaque: o primeiro eixo temático é desdobrado nos seguintes temas: a democracia grega; a democracia contemporânea; o avesso da democracia, evidenciando a preocupação da articulação do ensino da Filosofia com uma formação política para a cidadania, no contexto de uma sociedade democrática moderna.

Um novo documento veio a público em 2006, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Apresentando também um capítulo sobre a Filosofia no volume dedicado às ciências humanas e suas tecnologias, ele

recupera os valores apresentados na resolução n. 3/98 e citados nos PCN, para afirmar que não se pode atribuir à Filosofia, somente, a sua realização, uma vez que eles são relativos ao conjunto das disciplinas do ensino médio. Reafirmando as posições assumidas nos PCN, mas defendendo enfaticamente a necessidade de a Filosofia figurar como disciplina obrigatória na grade curricular da educação média, o texto se interroga sobre como poderia essa disciplina contribuir para uma formação cidadã e esclarece:

A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 26)

Chegamos assim a uma formulação bem mais estrita da articulação da Filosofia com o exercício da cidadania. É através da capacidade de análise, de crítica e de reconstrução racional dos argumentos, bem como do exercício dessa postura frente a textos filosóficos e não filosóficos, além do desenvolvimento da capacidade de emitir opiniões, que a Filosofia pode preparar o futuro cidadão para viver numa sociedade democrática.

O percurso pelos três documentos produzidos pelo Ministério da Educação entre 1999 e 2006 deixa evidente a preocupação em materializar aquele princípio que a LDB apenas enunciou, de maneira um tanto enigmática. Grande esforço foi feito no sentido de não apenas dar-lhe inteligibilidade, mas de mostrar o que fazer e como fazer para garantir esse vínculo. A racionalidade dos documentos produzidos ao longo dos últimos anos permite delinear o tipo de ensino de Filosofia que foi aprovado para ser efetivado no currículo de todas as escolas médias brasileiras e a que interesses sociais e políticos ele serve.

Se uma governamentalidade democrática está sendo instalada no Brasil desde meados da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, ela poderia ser examinada segundo os elementos apontados por Foucault: sociedade, economia, população, segurança e liberdade. Não temos condições nem competência para fazê-lo neste artigo; nossa intenção foi tão somente a de tentar explicitar que os movimentos pela definição da obrigatoriedade do ensino de Filosofia no nível médio fizeram parte de uma maquinaria dessa governamentalidade democrática.

Com isso, queremos dizer que o debate em torno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, bem como sua recente aprovação, não são compreendidos com o simples apelo a uma discussão de fundo ideológico ou mesmo político-ideológico. Os vários movimentos, os argumentos utilizados, o dispositivo legal instaurado, a articulação do ensino da Filosofia com a formação para a cidadania fazem parte de uma complexa rede microfísica que atende à conformação dessa governamentalidade.

O “direito à Filosofia”, reivindicado por Derrida (1990) no contexto da tradição republicana francesa, teve que ser construído no Brasil contemporâneo, no quadro e no contexto da construção de uma nova governamentalidade democrática. Assim, o ensino de Filosofia vem atender aos mecanismos de controle dessa governamentalidade, ao preparar indivíduos no contexto da população estudantil para agir de acordo com os elementos dessa maquinaria.

Como visto, o conceito foucaultiano de governamentalidade comporta uma dupla dimensão. A governamentalidade política, articulada ao governo dos outros, ao exercício do controle social; e uma governamentalidade relativa às técnicas de si, esta permitindo a construção de estratégias de resistência ao governo político. Assim, se o ensino da Filosofia no Brasil contemporâneo está sendo pensado e produzido no âmbito da maquinaria de uma governamentalidade democrática, ele também pode ser pensado e produzido como estratégias de resistência a esta mesma governamentalidade, como uma prática de si. Mas esse é um assunto complexo, que precisa ser deixado para uma outra oportunidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. *A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos PCN – ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias* (vol. 3). Brasília: MEC/SEB, 2006.

CARTOLANO, Maria Tereza P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CASTRO, Eduardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUBIDES CIPAGAUTA, Humberto. *Foucault y el sujeto político*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central - IESCO, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Du Droit à la philosophie*. Paris: Galilée, 1990.

DERRIDA, J. et al. *La grève des philosophes – école et philosophie*. Paris: Osiris, 1986.

- FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos (aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980). *VERVE* – Revista do Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, São Paulo, n. 12, p. 270-298, out. 2007.
- . *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- . *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- . *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GALICHET, François. A Didática da filosofia na França: debates e perspectivas. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GALLINA, Simone F. S. A Disciplina de filosofia e o ensino médio. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HORN, Geraldo B. A Presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LANGÓN, Mauricio. Apresentação da Educação Filosófica no Uruguai. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- MOREY, Miguel. Introducción: la cuestión del método. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- PORTOCARRERO, Vera. *As Ciências da vida: de Canguilhem a Foucault*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009.
- REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVIO GALLO

Professor do Departamento de Filosofia e História da
Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de
Campinas – Unicamp
gallo@unicamp.br