

A FILOSOFIA NA ESCOLA: REFLEXÕES FOUCAULTIANAS

Nelson Matos de Noronha¹

Resumo

O artigo pretende expor os resultados da pesquisa desenvolvida durante o estágio de pós-doutoramento do autor na PUCPR. Sob uma ótica foucaultiana, fez-se a análise das novas condições institucionais do ensino de filosofia estabelecidas pela reforma educacional pela qual se instituiu a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Destacam-se as análises do discurso em defesa da liberdade de escolha e do empreendedorismo que se tornaram centrais na justificativa da referida reforma. Em conclusão, discute-se o Estado Democrático de Direito como condição indispensável ao ensino de filosofia.

Palavras-Chaves: BNCC; Ensino de Filosofia; Foucault; Empreendedorismo; Estado Democrático de Direito.

Abstract

The article wants to show the goals of the research developed by the author in the pos-doctoral training at PUCPR. Under a foucaultian optic, it analyzed the new juridic conditions to teaching philosophy instituted by Common Curricular National Base of Basic Education (BNCC, in Portuguese). It focuses mainly the discourses about free choice and entrepreneurship that won central papers at educational reform in Brazil. In conclusion, it talks about Democratic State of Right as a condition sine qua non to teach philosophy.

Keywords: BNCC; Teach of Philosophy; Foucault; Entrepreneurship; Democratic State of Right.

¹ Pós-Doutor em Filosofia pela PUC-PR. Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e do Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO/UFAM. Email: noronhanelson@ufam.edu.br

1. A educação e os dois pilares da democracia: igualdade e liberdade

Examinamos aqui um conjunto de problemas de uma política pública na área de educação que está em vias de ser implantada. Não se trata de questões marcadas por rupturas violentas, golpes de Estado nem conflagrações generalizadas. Elas se caracterizaram pela obediência a processos institucionais que mobilizaram fóruns sociais, debates públicos e deliberações parlamentares. Além disso, as ações pelas quais um novo cenário social se abriu foram sustentadas por manifestações intelectuais, discursos científicos, filosóficos, morais, religiosos que permanecem merecendo prestígio e reconhecimento dos meios de comunicação e funcionam como bases para o exercício da autoridade em seu mais amplo sentido no campo das políticas sociais. Seu instrumento mais eficaz é a Verdade. Isto é, os discursos e os saberes que se afirmam como verdadeiros no campo das ciências humanas, da pedagogia e da filosofia.

Os discursos que prevaleceram e foram validados pela legislação nacional adotaram a premissa de que os gargalos da educação básica se devem à falta de qualidade nos serviços prestados pelas escolas e à falta de liberdade para que os estudantes pudessem exercer o seu direito de escolha referentes aos itinerários formativos do Ensino Médio. Esta premissa é a contestação de um outro princípio que tem sido adotado nas sociedades contemporâneas como um dos pilares de um Estado Democrático de Direito: o princípio da igualdade, da isonomia, que havia servido de base legal para a política nacional de educação básica que vigorou até 2017.

Esta é a hipótese que pretendi demonstrar no relatório de meu estágio de pós-doutoramento na PUCPR, realizado no período de julho de 2019 a julho de 2020. Os discursos que preconizaram a necessidade e a urgência da refundação da escola brasileira em 2017 jamais admitiram que adotaram uma perspectiva de confronto entre a liberdade e a igualdade. Sua postura consiste em uma retórica pela qual se tenta compatibilizar a garantia do acesso universal ao direito à educação e o direito de escolha aos estudantes do Ensino Médio. Para tanto, eles lançaram mão da imprecisão de sentido do conceito de direito público subjetivo, cuja exegese é polêmica e, por esta razão, suscita o debate sobre os dois pilares distintos e complementares da sociedade contemporânea: a igualdade e a liberdade.

2. A Arte de Governar e a Educação

Esta é uma questão sobre a qual Foucault se debruçou desde os seus primeiros escritos, mas que se tornou explícita em sua Aula Inaugural no *Collège de France*, em 1970. Para justificar uma pesquisa sobre a história dos sistemas de pensamento, Foucault retomou uma anedota antiga que ilustra a representação mítica da distância, política e cultural, entre o

Ocidente e o Oriente. No século XVII, o Xogum convocou um marinheiro para com ele aprender os segredos pelos quais os europeus haviam adquirido a superioridade na navegação, no comércio, na política e na arte militar. O estrangeiro era Will Adams, marceneiro que aprendeu geometria como autodidata e se encontrava a bordo de um navio inglês fundeado no Japão. O governante obteve, assim, a sabedoria que lhe permitiu permanecer no poder por longos anos. Somente no século XIX, teriam surgido os primeiros matemáticos japoneses. Ilustra-se, desta maneira, o Ocidente, como a civilização da liberdade e do acesso universal ao conhecimento, e o Oriente, como território da tirania, da restrição das ciências e da censura (FOUCAULT, 2000, pp. 36 - 38).

Com esta narrativa, Foucault introduziu a discussão sobre a liberdade de acesso ao conhecimento. Ao seu ver, todas as sociedades, inclusive a nossa, adotam normas e procedimentos visando o controle da produção, circulação, validação e reprodução dos discursos. Ao seu ver, pensar que na sociedade moderna todos possuem o mesmo direito de dizer a verdade é um mito. Entre as instituições de controle da atualidade, a escola é um instrumento crucial para a formação de leitores e autores, a seleção de protagonistas, a organização de formas e a construção de conteúdos discursivos que terão papéis decisivos na economia da verdade e nas formas de exercício de poder.

O exercício que desenvolvemos em nossa pesquisa consistiu em uma descrição parcial das alterações que atingiram a política nacional de educação, a qual foi seguida de uma análise crítica e da contextualização social e política de sua aplicação e de seus efeitos mais recentes. Os resultados obtidos na primeira parte foram os pontos a partir dos quais desenvolvemos algumas reflexões sobre a filosofia como prática de enunciação da verdade, de formação de campos de objetos, de problematização das formas de subjetividade política e ética e práticas de constituição de si. Assim, na segunda parte, tomamos alguns escritos de Michel Foucault como apoio para elaborar estas reflexões de maneira a destacar questões que suscitam o interesse do professor e do estudante de filosofia, que potencializam o debate sobre as vantagens que o estudo de filosofia nas escolas pode proporcionar para a formação da juventude.

Procuramos desenvolver a ideia de que o ensino de filosofia pode e deve ser colocado sob a forma de um problema filosófico e não somente sob o crivo das exigências institucionais e administrativas. Mediante a análise das razões pelas quais se aprovou a reforma do Ensino Médio em 2017, percebemos que a abordagem filosófica do ensino de filosofia nas escolas não pode girar somente em torno de reflexões sobre as práticas da leitura, da análise, da escrita e da expressão oral dos discursos filosóficos. A reforma educacional de 2017 nos mostrou que o caráter filosófico do ensino de filosofia precisa ser investigado a partir do exame da intenção

pedagógica da política nacional de educação, tal como esta se apresenta no aparato legal e institucional do país.

Na análise desse aparato, vimos que os legisladores e os gestores mantêm posturas oscilantes e variadas face à questão da inserção da filosofia como componente curricular. O que nos induz a pensar que esta questão desperta um certo incômodo e que este mal-estar se relaciona com a controvérsia acima referida em torno da compatibilização entre a liberdade e a igualdade como princípios de um Estado democrático de direito. É Foucault que também nos ensina que, pelo menos desde o século XVIII, a política não se discute mais somente com base no Contrato Social, mas mediante a vinculação indissociável entre o jurídico e o econômico. Não se trata mais somente de assegurar privilégios e direitos, mas de garantir a existência, o funcionamento e a gestão do Estado como organismo político. Alcançar este objetivo implica a adoção de um saber indispensável ao domínio da Arte de Governar. A Arte de Governar, na Modernidade, não concerne à formação moral dos cidadãos nem à salvação da alma dos súditos, como eram os casos da política na Antiguidade e na Idade Média, respectivamente. Na Modernidade, a Arte de Governar concerne à manutenção das condições de cooperação e concorrência entre sujeitos considerados não somente como portadores de direitos, mas, sobretudo, como agentes de interesse (FOUCAULT, 2008, pp. 18 - 20).

3. A BNCC como instrumento de governamentalidade.

É neste contexto que se implicam e se contestam as noções de liberdade e igualdade. Em sua *Resposta à Pergunta “O que é o Esclarecimento (Aufklärung)?”*, Kant nos traz a máxima pela qual podemos reconhecer o aspecto jurídico do Liberalismo como fundamento moderno da Arte de Governar. A liberdade seria exercida sob a égide da isonomia, segundo o acordo pelo qual a sociedade e o soberano se comprometem a se acomodar aos limites da razão e da ordem públicas: “Raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre o que quiserdes, mas obedecei!” (KANT, 1985, p, 114). Por outro lado, na *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista cosmopolita*, o progresso intelectual e moral da humanidade aparece como um processo decorrente da social insociabilidade que, requerendo a liberdade como condição para o seu desenvolvimento, submete os indivíduos à isonomia imposta pela natureza humana, onde todos compartilham a mesma desigualdade (KANT, 1986, pp. 13-14). Assim, segundo Foucault, também encontramos em Kant os fundamentos do Liberalismo econômico e da Arte de Governar como gestão dos interesses e das suas diferenças (FOUCAULT, 2008, p. 78).

A presença e a atuação da filosofia nas escolas parecem suscitar as inquietações inerentes a essa dicotomia em torno da qual giram as lutas políticas da atualidade, onde a

reivindicação da igualdade de direitos esbarra muitas vezes na ostensiva intervenção do Estado sobre as liberdades individuais. É o caso da reforma educacional que nos propomos a analisar. Esta se apresentou como um conjunto de medidas para assegurar a satisfação das aspirações dos estudantes do Ensino Médio que, na condição de “jovens cidadãos”, possuem múltiplas expectativas e diferentes interesses acadêmicos. Nesta perspectiva, a aprendizagem de filosofia deveria se apresentar como uma entre as várias opções que o Estado teria a obrigação de ofertar aos jovens para que estes possam ter acesso à educação como direito fundamental e, ao mesmo tempo, exercitar o livre arbítrio buscando a satisfação de seus interesses.

De fato, este discurso tem dividido a opinião pública. Ele foi bem recebido no cenário empresarial, mas entre os educadores ele não mereceu a mesma acolhida. Os seus argumentos em favor da liberdade e da diversidade não bastaram para conter as críticas que lhe têm sido dirigidas. Muitas das quais se apoiam na análise empreendida por Foucault a propósito das instituições de controle social e disciplinar. Segundo esta leitura, as escolas foram organizadas para assegurar a sujeição das pessoas de maneira que elas se tornem corpos dóceis e sujeitos produtivos, atendendo menos aos requisitos do processo de emancipação do que às exigências da dinâmica da competição, que é indispensável ao funcionamento do mercado e à sustentação econômica e política do Estado (FOUCAULT, 2002 117-142). Por outro lado, a recepção positiva do discurso liberal no campo da educação está associada à possibilidade de impulsionar a conquista de resultados e a democratização da escola, mediante a valorização da liberdade de escolha.

Esta valorização positiva tem sido acompanhada de uma série de argumentos que associam o fracasso da escola brasileira às políticas de universalização do acesso ao direito à educação que não teriam sido acompanhadas de uma atenção à qualidade do ensino. Esta falha se refletiria na rigidez e na inflexibilidade do currículo escolar da educação básica que, por sua vez, expressariam uma visão distorcida da realidade na qual se encontram os estudantes. Os defensores da reforma sustentaram que a legislação anterior representava a juventude como uma unidade formada por um contingente populacional definido mediante um recorte por idade, sem distinguir as características que identificam os jovens como indivíduos e grupos sociais muito diferentes, as quais nos permitiriam reconhecer que, no Brasil, existem muitas juventudes, que suas realidades devem ser contextualizadas social e historicamente, que elas comportam perspectivas diversas, aspirações múltiplas e que a educação não pode ser pensada como política pública sem que se reconheça a sua diversidade (BRASIL/BNCC, pp. 461-470).

Para atender a estas múltiplas expectativas e proporcionar a satisfação da diversidade de interesses educacionais, a nova legislação se propôs a refundar a escola. Para tanto, o

instrumento decisivo será a reformulação do currículo e a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular pela qual se pretende prevenir a fragmentação dos estudos, garantir a progressividade, a continuidade e a articulação orgânica das etapas da formação e a cooperação entre os sistemas de ensino em todo o país. Desta maneira, a BNCC aparece não apenas como um recurso pedagógico, mas, sobretudo, como uma ferramenta de governo, um instrumento para a governamentalidade no campo da educação. Além disso, este instrumento se apresenta não somente a partir de seus fundamentos epistemológicos. Ele se reveste de um conjunto de valores éticos, políticos e estéticos concernentes à construção de uma sociedade justa, respeitosa face aos princípios dos direitos humanos, da saúde e da sustentabilidade, bem como da cidadania e do empreendedorismo.

O cenário desenhado pela BNCC para representar a realidade da juventude brasileira e o papel que esta representação requer para a escola parecem favorecer o ensino de filosofia e indicar que esta forma de conhecimento poderá ser largamente acolhida nos bancos escolares. Inserida na área de ciências humanas e sociais aplicadas, a filosofia terá a incumbência de promover, em cooperação com a geografia, a história e a sociologia, a aprendizagem de ferramentas indispensáveis para a interpretação e a crítica dos discursos e o entendimento dos processos de intervenção humana sobre a realidade natural e social. Tais aprendizagens deverão contribuir para a formação ética dos estudantes. Entretanto, quando olhamos mais de perto, vimos que o que se propõe como ensino de filosofia tem pouco a ver com uma prática autônoma do pensamento e sim com uma “pedagogia da tutela”, isto é, uma ação educacional voltada para a disseminação de princípios de boa conduta, respeito aos direitos humanos e aos demais preceitos da cidadania. Sob a chave do pensamento crítico, encontramos uma série de comandos visando a compreensão e o respeito à diferença, sem a contrapartida de uma abertura institucional para a proposição e a implementação de mudanças que diminuam ou eliminem as desigualdades.

Se minha hipótese estiver errada, não teremos motivo para refutar as pretensões da reforma curricular do Ensino Médio. Pelo contrário, nela encontraremos razões para saudar uma pequena revolução que se propõe a flexibilizar o currículo e a liberar os estudantes daquelas amarras que os atrelavam a um único itinerário formativo, a um único arranjo curricular. Mas esta revolução, na verdade, sacrifica o princípio da igualdade de oportunidades. Além disso, ela persegue um objetivo mais premente do que a liberdade de escolha. Ela procura assegurar a obtenção de resultados escolares, isto é, a elevação do desempenho médio dos estudantes nas avaliações apuradas pelos organismos financeiros internacionais. Por isso, sob a justificativa de promover a liberdade de escolha, ela permitiu a redução da oferta obrigatória da educação

básica no Ensino Médio a duas áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

Esta redução, entretanto, tem sido apresentada como uma conquista e uma ampliação do direito à educação, uma vez que ela se apoia no direito à liberdade de escolha dos estudantes e à pretensão de que as instituições de ensino possam organizar os seus currículos de acordo com as aspirações da juventude local ou regional. Ela se apresenta como um contraponto à massificação da escola e a uniformidade do ensino, sugerindo que estas são características de uma política de educação ineficaz e antidemocrática. Além disso, esta reforma se justifica como uma maneira de atender às recomendações das Nações Unidas referentes ao esforço internacional para alcançar as metas do Milênio no campo da educação mediante a implantação de políticas que assegurem o acesso à formação integral dos estudantes.

4. Empreendedorismo, Cidadania e Educação Integral.

A maneira pela qual, porém, a BNCC preconiza a educação integral difere bastante das recomendações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em suas linhas gerais, a legislação brasileira vai ao encontro das análises e dos preceitos da Comissão Delors. Ela adota, como princípios norteadores do novo modelo curricular, os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (DELORS ET ALII, 1998, pp. 89-102). Contudo, entre estes pilares, a BNCC prioriza o “aprender a fazer”, que funciona como linha mestra para a implementação de todas as demais dimensões da organização do trabalho educacional. Embora esta política se ancore na indissociabilidade entre os referidos fundamentos, ela promove desequilíbrios de maneira que o trabalho e os processos produtivos ocupem quase todo o tempo que a lei estabelece para a escola realizar as suas metas.

A leitura que a BNCC nos apresentou sobre a realidade dos estudantes parece se apoiar na boa recepção que os cursos profissionalizantes tiveram no Brasil nos últimos anos, haja vista a expansão das escolas profissionalizantes e das instituições universitárias voltadas para o ensino técnico. As licenciaturas são a terceira opção, depois dos bacharelados e dos cursos de tecnólogos, entre os postulantes do ENEM. Mas, entre os que optam por estudar filosofia, a maioria prefere o curso de licenciatura (BRASIL/INEP, 2019, p. 16). O que se explica justamente pelas chances que o licenciado dispõe para se inserir no mercado de trabalho, as quais são mais numerosas do que aquelas que o bacharel possui.

O fato de a educação formal se apresentar para os estudantes, prioritariamente, como preparação para o mercado de trabalho torna muito difícil contestar os argumentos da BNCC. Ora, esta representação assinala o declínio do valor que se atribui à noção de formação integral.

Ela também acentua o caráter instrumental da concepção de cidadania. Cidadania, Trabalho e Educação integral formam as bases conceituais do sistema de educação no Brasil. Eles deveriam ser concebidos como distintos e complementares, sem que nenhum deles se sobrepusesse aos outros. A confiança da sociedade na escola deveria se apoiar neste regime de simetria

Mas talvez seja necessário empreender uma história da escola pública que nos ajude a explicar alguns dados mais ou menos recorrentes. Será, por exemplo, que teríamos alcançado as taxas que nos aproximam da universalização no ensino fundamental sem os subsídios para a merenda escolar? Será que a narrativa da BNCC possui lastro na história?

Alguns pesquisadores mostraram, recentemente, que as relações do povo com a escola jamais foram amigáveis no Brasil. Não me lembro de uma revolta contra a escola, como ocorreu com a revolta da vacina. Contudo, existem relatos que remontam ao século XVIII de que os brasileiros das classes populares não viam a escola com bons olhos, pois ela retirava as crianças da convivência familiar. No século XIX, a escola foi associada ao recrutamento compulsório de ribeirinhos e índios para a guerra contra o Paraguai. As escolas para o povo, em geral, tinham como finalidade a formação de artesãos, operários e empregados subalternos, sendo, em regra, associada às práticas de caridade e filantropia. Na Amazônia, as escolas foram ligadas à desagregação das famílias, ao sequestro das crianças para o fornecimento de empregados domésticos e à exploração de mão de obra para a confecção de artesanato (RIZZINI, 2004, pp. 34, 46, 268 e 365).

Hoje, as famílias entregam seus filhos aos cuidados da escola por necessidade. Apesar de ter havido um grande movimento social em defesa da escola pública, não se consegue vencer a opinião negativa que muitos ainda cultivam contra estas instituições. Uma das expressões mais recentes desta suspeita contra as escolas públicas foi a ampliação acelerada do programa de escolas militares nos últimos dez anos (Decreto Presidencial No, 10.004, de 5 de dezembro de 2019), ao qual o governo federal deu forte apoio. Elas são públicas, pois são financiadas pelo Estado, mas são geridas segundo diretrizes alheias aos princípios da transparência e da gestão democrática do ensino. Apesar disso, gozam do apreço popular porque inspiram confiança em decorrência da disciplina, da segurança e do prestígio social que as crianças adquirem ao serem admitidas em seus quadros.

Devemos reconhecer o imenso serviço que as escolas de artes e ofícios prestaram às classes populares. Antes da criação do Ministério da Educação, foram elas que lhes permitiram ter acesso ao direito à educação, ainda que de maneira precária. As suas sucedâneas possuem, igualmente, o mérito de propiciar aos jovens residentes nas periferias das cidades e no interior recôndito do país oportunidades de formação de boa qualidade. Nessas iniciativas, sem dúvida,

se encontra a base do apreço da juventude pela formação profissionalizante. Teria sido este apreço a razão pela qual a reforma de 2017 adotou o empreendedorismo como a principal diretriz para a formação do Ensino Médio?

O empreendedorismo é uma derivação do pragmatismo e do utilitarismo, os quais, por sua vez, têm origem no liberalismo dos séculos XVIII e XIX. Segundo Foucault, ele se desenvolveu a partir de análises das crises do capitalismo geradas pelas deflagrações militares de grandes proporções nos séculos XIX e XX. Tais análises apontaram o neoliberalismo como uma estratégia para a reconstrução econômica dos países vitimados pela guerra. Uma estratégia que também seria capaz de prevenir o desenvolvimento de regimes totalitários. Para os defensores desta ideia, a saúde da economia estaria diretamente ligada à adoção da democracia e do estado de direito, isto é, de um regime político no qual se assegura a participação de todos e o império da lei (FOUCAULT, 2008, pp. 139-165).

Segundo Foucault, os economistas clássicos, ao examinarem a função do trabalho na formação do preço das mercadorias, teriam se limitado a considerar o tempo como fator determinante da “substância” deste insumo na cadeia das relações de produção. Para tais economistas, nada, além do tempo despendido pelo trabalhador, deveria ser levado em conta para determinar o preço de seu salário. Até mesmo a educação e a qualificação técnica dos trabalhadores teriam sido reduzidas à quantidade de horas necessárias à fabricação de um produto ou à prestação de um serviço. Somente no século XX alguns pensadores neoliberais teriam desenvolvido a percepção da relevância econômica de outros componentes da “substância” do trabalho. A partir dessa percepção, eles demonstraram que as inovações, a qualificação técnica, a especialização, mas, também, a aquisição e o desenvolvimento de habilidades, a agregação de formas de comportamento, hábitos e até a imagem do indivíduo e o prestígio de seu grupo social são determinantes para a formação do preço, para a criação de demanda, a abertura de mercados e de outras vantagens para o capitalismo. Mas a principal, entre estas vantagens, seria a de fornecer os mecanismos para prevenir e contornar as crises que, de tempos em tempos, assolam os mercados em decorrência da tendência da queda dos lucros e da formação de monopólios. O progresso da ciência e das técnicas, as inovações dos processos produtivos e a elevação do nível de escolarização dos trabalhadores seriam fatores decisivos para coibir a formação de monopólios, pois contribuiriam para a diversificação das demandas e impediriam o aumento das desigualdades entre os concorrentes (FOUCAULT, 2008, pp. 297-328).

Segundo Foucault, o êxito alcançado por estas ideias se tornou evidente porque elas foram adotadas paulatinamente, depois de 1945, na Alemanha, na Inglaterra, na França e nos

demais países europeus, onde se alternaram governos de direita e de esquerda, cujas diferenças ideológicas não impediram a implantação de políticas neoliberais. Nos Estados Unidos, tais ideias não somente foram bem recebidas, suplantando as políticas de bem-estar social preconizada por Keynes, mas se disseminaram de tal maneira pela sociedade que ensejaram a formação de um modo de vida amplamente adotado pelos americanos. Ali se desenvolveu a ideia de que a capacidade de iniciativa, a força de trabalho, os hábitos, as relações sociais, a educação, enfim, todos os componentes da história individual e suas aptidões físicas e espirituais possuem um valor para a formação da renda do indivíduo e da família. O empreendedorismo tem nesta cultura, portanto, a sua raiz. Ela nasceu com a certeza de que cada indivíduo é portador de um capital – o capital humano – e que, portanto, sua vida constitui uma empresa, sua família pode se tornar uma empresa, alguma ou várias dimensões de sua vida podem ser governadas como uma empresa.

Talvez esteja aí a razão pela qual a ONU e os demais organismos internacionais passaram a valorizar o empreendedorismo como um componente indispensável às políticas de educação, sobretudo para os países afetados por tragédias, pela descolonização, pelas ditaduras, pela guerra e desastres naturais. É preciso lembrar, no entanto, que os programas de recuperação econômica do neoliberalismo foram concebidos sob o pressuposto de que o seu êxito depende não apenas do estímulo à capacidade de iniciativa dos indivíduos, mas, sobretudo, da manutenção do mercado como um lugar de veridicção. Isto implica o afastamento simétrico do *laissez-faire* e do keynesianismo. Ou seja, considerar o mercado como um lugar de veridicção significa assegurar, mediante uma legislação consistente, condições justas para a realização do jogo da concorrência de maneira que o seu resultado seja sempre o enriquecimento de todos os jogadores e jamais a ruína de alguns como suporte para o soerguimento de outros (FOUCAULT, 2008, pp. 42-47).

Nesta perspectiva, o empreendedorismo somente constitui um valor positivo se for associado a uma forma de cidadania marcada pela defesa do estado democrático de direito. O estado democrático de direito comporta um ambiente ao mesmo tempo econômico e político. Econômico porque regula as relações entre sujeitos detentores de interesses, que são concorrentes no mercado. Político porque rege as relações entre sujeitos de direito que estão submetidos ao princípio da isonomia. Ora, para que o estado democrático de direito não seja ameaçado pelo acirramento dos conflitos de interesse, é preciso que o Estado lance mão da sabedoria da Arte de Governar moderna, a qual não consiste tão somente em calcular as vantagens e as desvantagens que pode obter ocasionalmente, mas em assegurar a regularidade

e o equilíbrio das relações sociais mediante o ajustamento dos interesses e dos direitos (FOUCAULT, 2008, pp, 221-256).

Podemos relacionar este ajustamento aos movimentos pelos quais os organismos internacionais tentam favorecer a implantação dos direitos humanos em todos os países, transformando esses direitos em direitos de cidadania, isto é, em benefícios concretos para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. A escola é um *locus* prioritário para a efetivação dessa passagem do aspecto formal para o aspecto concreto dos direitos humanos. Mas, para que cumpra esse papel, é preciso que se eleve a cidadania ao mesmo patamar ao qual o empreendedorismo foi alçado no Ensino Médio.

O discurso e a estrutura da BNCC apresentam a cidadania e a formação integral como dimensões tão relevantes para a educação escolar quanto a dimensão do trabalho. Contudo, é notória a centralidade deste último nas aprendizagens ali preconizadas. Não se pode negar, além disso, a eleição do empreendedorismo como valor e como competência indispensáveis ao conceito de “projeto de vida”, que sintetiza a finalidade do Ensino Médio definida pela BNCC. Esta preferência já se fez notar na prática de numerosas instituições de ensino que, pressionadas a apresentar resultados mensurados quantitativamente, promoveram a exclusão eletiva dos estudantes de baixo desempenho, estimularam, mediante prêmios, competições acirradas entre os estudantes aplicados, aprovaram estudantes sem a verificação do progresso de sua aprendizagem entre outras ações inconfessáveis. Tais práticas causaram danos profundos e insuperáveis, sobretudo nos segmentos mais vulneráveis. Além de lhes ser negado o acesso ao direito à educação, também não se permitiu a esses estudantes o acesso às aprendizagens concernentes aos princípios dos direitos humanos, à sexualidade, aos gêneros, às desigualdades causadas pelas diferenças de cor, raça, etnia, aos direitos dos deficientes, dos estrangeiros, dos apenados, dos desempregados etc.

Considerações finais

A maneira pela qual as ciências humanas foram incluídas na estrutura curricular do Ensino Médio suscita muitas dúvidas sobre o compromisso da BNCC com a Educação Integral. Tais dúvidas podem ser explicitadas, sobretudo, pelo exame das referências às aprendizagens que ali se atribui ao ensino de filosofia. O campo da docência em filosofia foi bastante reduzido pela dissolução da especificidade de seus objetos, de seus problemas e de suas abordagens. A determinação de que os conhecimentos de filosofia deverão ser objeto de “estudos e práticas” assinala a diminuição de seu sentido pedagógico quando se compara esta situação com a

condição de trabalho ali proporcionada aos professores das áreas de língua portuguesa e matemática, cujo trabalho será organizado sob a forma de disciplina.

Além disso, essa medida incentiva a implantação do ensino de filosofia como uma prática domesticadora, voltada para o uso da doutrina dos direitos humanos, da ética e dos princípios da cidadania como recursos para a acreditação social da escola, mantendo-se em relação às desigualdades e aos conflitos uma postura de integração e não uma ação pedagógica de inclusão.

Estes fatores reforçam a condição da filosofia como uma área de aprendizagem que, embora seja considerada um direito pela legislação, requer a liberdade de escolha para que se transforme, concretamente, em um componente curricular num dos itinerários formativos que supostamente serão ofertados pelas escolas. Segundo esta teoria, todos terão direito de estudar filosofia no ensino médio, se assim o desejarem. Contudo, cabe lembrar que os gestores públicos não serão obrigados a atender a esta determinação, pois a lei lhes faculta a possibilidade de organizar o currículo escolar com o mínimo determinado pela BNCC, onde não existe previsão sobre a extensão, a abrangência nem a intensidade com que a escola deverá disponibilizar esta aprendizagem aos estudantes.

As pesquisas de Foucault nos fornecem muitos subsídios para analisar esta política de educação de maneira que possamos problematizar filosoficamente a prática da docência e o ensino de filosofia. Além de suas análises sobre os dispositivos de saber e poder, de seus estudos sobre a biopolítica e o neoliberalismo, será preciso destacar suas investigações sobre a *parrhesía* (o dizer a verdade) e as práticas do cuidado de si. Desenvolvidas a partir do século V a. C., elas chamaram a atenção de Foucault por guardarem muitos elementos teóricos e práticos que foram fundamentais para a formação da atividade filosófica tal como hoje a conhecemos. Encontramos nestas investigações muitos ensinamentos sobre a maneira pela qual a filosofia tem sido acolhida nos sistemas de ensino da atualidade e como, a despeito disso ou justamente por isso, ela permanece viva e insiste em cumprir sua tarefa pedagógica mediante a crítica, a denúncia, a refutação, o conselho, com a coragem de dizer a verdade:

A atitude técnica ou a atitude de ensino na filosofia, não é, ao contrário, a que busca prometer, num futuro, encontrar numa unidade fundamental o ponto de coincidência entre *alètheia*, *politeia* e *èthos*, mas ao contrário, a que busca definir, em sua irreduzível especificidade, sua separação e sua incomensurabilidade, as condições formais do dizer a verdade (é a lógica), as melhores formas do exercício do poder (é a análise política), e os princípios da conduta moral (é simplesmente a moral). Digamos que essa atitude em filosofia é o discurso da heterogeneidade e da separação entre *alètheia*, *politeia* e *èthos*.

Existe, ao meu ver, uma quarta atitude em filosofia, é a atitude parresiástica, a que tenta justa, obstinadamente e sempre recomeçando reconduzir a propósito da questão

da verdade, a das suas condições políticas e a da diferenciação ética que abre o seu acesso a ela; que perpetuamente e sempre traz, a propósito da questão do poder, a da sua relação com a verdade e com o saber, por um lado, e com a diferenciação ética, por outro; é, enfim, a que, a propósito do sujeito moral, traz sem cessar a questão do discurso verdadeiro em que esse sujeito moral se constitui e das relações de poder em que esse sujeito se forma. São esses o discurso e a atitude parresiásticos em filosofia; é o discurso ao mesmo tempo da irredutibilidade da verdade, do poder e do éthos e, ao mesmo tempo o discurso da sua necessária relação, da impossibilidade onde estamos de pensar a verdade (*alètheia*), o poder (*politeia*) e o *èthos* sem relação essencial, fundamental uns com os outros (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Referências

ALVAREZ, Monique Modesto Ungar (2013). Direito Público Subjetivo – Uma Análise Crítica. In: *Revista de Direito UNIFACS* (ISSN 1808-4435); Salvador: UNIFACS, 2013. Disponível em <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/2450/1796>. (Consulta realizada em 27/07/2020).

ALVES, Dalton José (2002). *A filosofia no ensino médio ambiguidade e contradições na LDB*. Campinas/SP: Autores Associados.

_____. (2005). Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia: o papel da licenciatura no processo de formação filosófico-pedagógica. *Tese de Doutorado*. Campinas: Unicamp, 2005.

BRASIL (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. (2008) *Lei Nº 11.684/2008*. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm (consulta em 24/01/2019; às 18:24).

_____. (2017). *Lei Nº 13.415/2017*. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm (consulta em 24/01/2019; às 18:28).

_____. (2019). *Decreto Nº 10.004, de 05 de setembro de 2019*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. (consulta realizada em 28/06/2020).

BRASIL\INEP (2019). *Censo da Educação Superior Notas Estatísticas*. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED: INEP, Brasília, 2019. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf (acessado em 06/11/2019, às 16:21).

BRASIL/MEC (2014). *Plano Nacional de Educação - 2014-2024*. In: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Consulta em 24/01/2019; às 16:23.

BRASIL/MEC/CNE (2018). Base Nacional Comum Curricular – BNCC Educação é a Base; Brasília/DF: MEC/CNE, 2018 – versão digital em PDF, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (consulta em 28/06/2020).

BRASIL/MEC/SEB (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Ciências Humanas e suas Tecnologias*; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CANDIOTTO, Cesar (2010). *Foucault e a Crítica da Verdade*. Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (1998). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.

Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf.

_____. (2001). *Parecer CNE/CES 492/2001* (Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.) In: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.

_____. (2015). *Resolução CNE nº 2, de 1º*, de julho de 2015. Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

_____. (2017). *Resolução CNE/CP nº 2*, de 22 de dezembro de 2017; institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. (Consultado em 03/02/2019, às 19:27).

DELORS, Jacques et alii (2018). Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio; São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

DESLANDES, K. & LOURENÇO, E. (Orgs) (2011). *Por uma Cultura dos Direitos Humanos na Escola: Princípios, Meios e Fins*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

INCERTI, Fabiano (2013). O Visível e o Sonoro em Édipo-Rei Uma Análise Foucaultiana. *Tese de Doutorado*. Pontifícia Universidade Católica da São Paulo – PUC-SP.2013. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/11648/1/Fabiano%20Incerti.pdf>. (acesso em 29/06/2020).

FOUCAULT, Michel (2000). *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.

_____. (2002). *Vigiar e Punir* Nascimento da Prisão. 2ª. Edição; tradução de Raquel Ramalho. Petrópolis: Vozes.

_____. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2011). *A Coragem da Verdade*. Curso no Collège de France (1983-1984); edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

GALANTIN, Daniel (2017). Experiência e Política no pensamento de Michel Foucault. *Tese de Doutorado em Filosofia*. Universidade Federal do Paraná; Curitiba: UFPR.

KANT, I. (1985). Resposta à Pergunta: “Que é Esclarecimento”? (“*Aufklärung*”). In: *Textos Seletos*. Edição bilíngue; tradução original do alemão por Raimundo Vier, Floriano de Souza Fernandes; Introdução de Emmanuel Carneiro Leão; 2ª; edição. Petrópolis/RJ: Vozes.

LIBÂNEO, J. C. et. Alii (Orgs.) (2016). *Didática e Currículo: Impactos dos Organismos Internacionais na Escola e no Trabalho Docente*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações.

NORONHA, Nelson Matos de (2020). *A filosofia como experiência modificadora de si: notas sobre a docência em filosofia: Foucault e o filosofar/ Nelson Matos de Noronha*. –Curitiba, PR: [S.n.], 2020. 357 p.: il., color; 30 cm. Orientador: Cesar Candiotto.

UNICEF (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> (consulta em 08/06/2020).

RIZZINI, Irma (2004). *O Cidadão Polido e o Selvagem Bruto A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Tese de Doutorado em História*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ.