

## A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO ALICERCE DO SISTEMA DEMOCRÁTICO E DA JUSTIÇA SOCIAL

### EMANCIPATORY EDUCATION AS THE FOUNDATION OF THE DEMOCRATIC SYSTEM AND SOCIAL JUSTICE

Anna Paula Bagetti Zeifert<sup>1</sup>  
Daniel Rubens Cenci<sup>2</sup>  
Schirley Kamile Paplowski<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este estudo analisa os rumos traçados para a educação na contemporaneidade e como eles interferem na vida dos sujeitos, tendo como escopo a pesquisa desenvolvida pela filósofa norte-americana Martha Nussbaum. A justificativa para tanto se traduz na constatação de que determinadas áreas do conhecimento estão sendo preteridas por um enfoque estritamente econômico. Questiona-se, para isso, quais os caminhos para obstar o desaparecimento da educação humanitária, posto que a mesma pode colaborar para a criação de uma sociedade capaz de promover o desenvolvimento das capacidades humanas e um projeto de vida minimamente digno. Para seu delineamento, a pesquisa faz uso do método de abordagem hipotético-dedutivo, centrado na pesquisa bibliográfica, tendo como fonte autores contemporâneos na área da filosofia política. A compreensão da crise democrática silenciosa, que afeta os países do globo e se delinea numa educação para o lucro e não para a democracia, apresenta-se como um desafio. Com Nussbaum, concluímos que a solidez de um

---

<sup>1</sup> Pós-doutora pela Escola de Altos Estudos - Desigualdades Globais e Justiça Social: Diálogos sul e norte, do Colégio Latino-Americano de Estudos Mundiais, programa da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO Brasil) e UNB (Capes PrInt). Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (2018). Mestre em Desenvolvimento, Gestão e Cidadania (2004), Especialista em Direito Privado (2002) e Graduada em Direito (2000) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI (2000). Coordenadora na Região Sul da Rede Brasileira de Saberes Descoloniais. Tem experiência nos seguintes temas: Teorias da Justiça, Filosofia do Direito, Teoria do Estado, Teoria da Constituição e Metodologia da Pesquisa Jurídica. Professora do Curso de Graduação em Direito da UNIJUI. Professora do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Direito da UNIJUI. Email: [anna.paula@unijui.edu.br](mailto:anna.paula@unijui.edu.br)

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Geopolítica Ambiental Latinoamericana (Universidade de Santiago do Chile – Usach). Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos – e do curso de Graduação em Direito (Unijuí). Coordenador do Grupo de Pesquisa (CNPq): Direitos Humanos, Justiça Social e Sustentabilidade. Email: [danielr@unijui.edu.br](mailto:danielr@unijui.edu.br)

<sup>3</sup> Pesquisadora no Grupo de Pesquisa (CNPq) Direitos Humanos, Justiça Social e Sustentabilidade; Graduada em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul ( UNIJUI). E-mail: [schirleykamile@hotmail.com](mailto:schirleykamile@hotmail.com)

sistema democrático depende efetivamente das capacidades humanas. O desenvolvimento econômico não garante necessariamente qualidade de vida aos sujeitos e justiça social, uma vez que renda e riqueza não estão diretamente relacionadas ao progresso humano. Uma educação democrática e cidadã, que possibilite a emancipação humana mediante o pensamento crítico, que promova a compaixão e a empatia, passaria necessariamente pelo ensino das humanidades e das artes.

**Palavras-chave:** Capacidades. Democracia. Dignidade. Educação. Justiça.

## ABSTRACT

This study analyzes the directions for contemporary education and how they affect the lives of the subjects, having as scope the research developed by the North American philosopher Martha Nussbaum. The justification for this is reflected in the fact that certain areas of knowledge are being neglected by a strictly economic approach. To this end, we question the ways to prevent the disappearance of humanitarian education, since it can contribute to the creation of a society capable of promoting the development of human capacities and a minimally decent life project. For its delineation, the research makes use of the hypothetical-deductive approach method, centered in the bibliographical research, having as source contemporary authors in the area of the political philosophy. Understanding the silent democratic crisis, which affects the countries of the globe and is shaped by an education for profit rather than democracy, presents a challenge. With Nussbaum, we conclude that the soundness of a democratic system effectively depends on human capabilities. Economic development does not necessarily guarantee subjects' quality of life and social justice, since income and wealth are not directly related to human progress. A democratic and citizen education that enables human emancipation through critical thinking, which promotes compassion and empathy, would necessarily involve the teaching of the humanities and the arts.

**Keywords:** Capabilities. Democracy. Dignity. Education. Justice.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Martha C. Nussbaum, filósofa norte-americana, destaca-se pela análise sobre as questões relativas à democracia, à justiça social, à noção de capacidades e à sua ideia particular de dignidade. É reconhecida pelo seu trabalho que, “[...] além do conhecimento da literatura greco-romana, também se serve de elementos de antropologia, psicanálise, sociologia e de contribuições de uma série de outros campos – busca as condições necessárias à *eudaimonia*, palavra grega que designa uma vida completa e próspera” (AVIV, 2018).

Na sua Teoria sobre Capacidades, Nussbaum (2014, p. 8) contribuiu sobremaneira para a abordagem dos direitos humanos, assim como à materialização de políticas públicas

sociais. Cosmopolita, porquanto compreendida como “cidadã do mundo”, defende uma concepção de educação que seja justamente cosmopolita, assim compreendida porque imbuída de um “ideal daqueles que entendem que, em primeiro lugar, devem estabelecer o seu compromisso com a comunidade dos seres humanos de todo o mundo”, em oposição à ideia fragmentada e extremista que é o patriotismo.

Sobre educação, a autora desenvolve um estudo defensivo das artes e das humanidades, como verdadeiro alerta aos rumos que os sistemas educacionais do mundo têm aderido, que considera extremamente perigosos ao futuro das sociedades. Isso pelo efeito cascata das escolhas governamentais, uma vez que prejudicial em parcela considerável (senão majoritária) das relações sociais e políticas, diante da essencialidade da educação para o desenvolvimento dos sujeitos e da superação de uma pseudoliberalidade.

Na obra “Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades”, a autora aponta para um problema global a respeito da submissão da educação ao lucro. Diante disso, a temática deste estudo científico é analisar os rumos traçados para o espírito da educação (assim compreendido como os eixos temáticos e as prioridades traçadas) e como eles interferem na vida das pessoas, especialmente para uma vida que valha a pena ser vivida.

Além da relevância do tema, motivo hábil a justificá-lo, o próprio caminho das relações políticas e sociais impõe a discussão do cenário como exercício da democracia e da argumentação. Os problemas que orientam essa investigação, portanto, residem em: Para qual caminho estamos sendo conduzidos e por quê? Ainda, como obstar o desaparecimento da educação humanitária forçado pelo lucro, que almeja criar um mundo no qual não se valha a pena viver?

Nesse sentido, a proposta de Nussbaum alimenta o pensamento crítico, por meio da imaginação, da compaixão e da empatia (aptidões desenvolvidas com o ensino das humanidades e das artes, que podem ser conciliadas com a educação para o lucro nos currículos institucionais).

## **2 EDUCAÇÃO PARA O LUCRO E EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: A CRISE SILENCIOSA**

Mudanças radicais estão acontecendo em diversos países do globo; mudanças essas que vêm ocorrendo no Ensino Fundamental, Médio e Superior, quando da eliminação de matérias relativas às humanidades e às artes dos currículos institucionais. As consequências

dessa escolha são catastróficas, conforme nos alerta Nussbaum (2015), muito embora sejam silenciosas em um primeiro momento. Daí sua comparação a um câncer, que, em seu estágio inicial, não costuma ser notado. O ato de preterir e abolir matérias de ciências humanas dos currículos educacionais possui elevada potencialidade de transformara vida humana, essencialmente no critério subjetivo, observável nas relações interpessoais, nos sentimentos humanos, nas necessidades e no respeito.

A capacidade de pensar e de imaginar é crucial, porque permite se posicionar, colocar-se no lugar do outro, como humano e complexo. A imaginação e o posicionamento empáticos têm espaço de desenvolvimento com o fomento das ciências humanas, mais um motivo para o alerta feito por Nussbaum (2015, p. 7):

Quando vivemos em sociedade, se não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro dessa forma, imaginando em ambos capacidades inatas de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso, porque ela se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, se baseiam, na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos.

Nussbaum (2015, p. 8-9) explica que não está sugerindo a exclusão de investimentos nas ciências tecnológicas e técnicas, mas que se preocupa com a forma pela qual outras áreas têm sido negligenciadas em nome da competição e do lucro (“a ciência é amiga das humanidades, não sua inimiga”). Nesse cenário, as competências imediatamente afetadas são aquelas relacionadas às humanidades e às artes, que desempenham papel especial na “capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um ‘cidadão do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra.”

A importância dessas competências não se limita, contudo, ao Ensino Fundamental, sendo decisivas também nos Ensinos Médio e Superior. Ademais, a educação, em seu mais amplo sentido, não acontece apenas na escola, mas também nas famílias, que, portanto, igualmente devem estimular a capacidade crítica. A respeito, Nussbaum (2015, p. 10) atenta à necessidade de se pensar em medidas para apoiar as famílias nessa tarefa. “No entanto, justifica-se o foco em escolas, faculdades e universidades porque é nessas instituições que as transformações mais perniciosas têm ocorrido.”

Além da sua relação direta com a cidadania, a educação é fundamental ao trabalho e ao sentido da vida. Pelo fato de vivermos em sociedades plurais e diferentes nos seus mais diversos temas – como religião, padrões de moralidade, etnia, gênero e condições econômicas

–, o sentido de uma vida é tema de divergência, contudo, com todos os significados que dela possam surgir, a concepção de viver com dignidade, em condições mínimas e básicas atendidas, é comum. Conseguir conciliar essas diferenças em um mesmo espaço, no entanto, pressupõe educação, a fim de que seja possível viver de forma boa, digna e com respeito, o que é possível por meio da imaginação da experiência do outro (NUSSBAUM, 2015).

Para viver com tais capacidades, sobretudo empáticas, em ambiente saudável e democrático, não necessariamente há que se optar entre um modelo de educação que promova o lucro e outro que promova a cidadania plena. A filósofa argumenta a possibilidade de convivência entre esses dois sistemas, sem descuidar do papel crucial das humanidades, até porque o primeiro modelo delas necessita, sobretudo no quesito de criatividade. Mais do que isso, para que finalidades do segundo modelo sejam atendidas, no que se refere à democracia, torna-se indispensável que o acesso ao ensino de qualidade alcance todas as pessoas (NUSSBAUM, 2015).

Considerando que diversos documentos internacionais e nacionais (a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil) elevam a dignidade da pessoa humana a fundamento constitucional, como construir o trajeto de atendimento dessas finalidades quando outros aspectos ganham mais atenção e fomento? Primeiro, importa esclarecer que inexistente ligação direta entre liberdade política, saúde e educação com o crescimento econômico. A respeito, é nítido o caso da África do Sul, que, durante o *apartheid*, registrava positivo índice de desenvolvimento econômico (muito embora mostrava-se deficiente no atendimento de direitos básicos sociais).

Assim, Nussbaum (2015, p. 15-17) também tece críticas à forma de aferição de desenvolvimento de países quando levados em consideração somente aspectos econômicos, como o Produto Interno Bruto (PIB), na medida em que este paradigma não atenta à distribuição dos recursos.<sup>4</sup> “Portanto, produzir crescimento econômico não significa produzir democracia. Nem significa criar uma população saudável, participativa e educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais.”

A tradição educacional americana, por exemplo, é baseada nas artes liberais e na participação ativa. Dentre outros, essa tradição “defende que a educação não significa apenas assimilar passivamente as tradições culturais, mas desafiar a mente para que, em um mundo

---

<sup>4</sup> A ideia de que o desenvolvimento deve ser pensado para além da riqueza e do lucro é analisada na obra do economista e filósofo indiano Amartya Sen (2000, 2010, 2011), referência para a abordagem das capacidades em Nussbaum.

complexo, ela se torne ativa, competente e cuidadosamente crítica” (NUSSBAUM, 2015, p. 18). É nesse ponto que reside a educação para a democracia.

Em contraposição, a educação, voltada para o crescimento econômico, segundo Nussbaum (2015, p. 20), “precisa de um conhecimento bastante rudimentar da história e da realidade econômica”, precisamente para evitar reflexões críticas sobre classe, gênero e etnia (dentre outros) e se as práticas econômicas (des)favorecem aqueles que mais necessitam; “justificado”, pois, o desestímulo ao raciocínio crítico, o qual, ao fim e ao cabo, possibilitaria a imaginação da experiência do outro (posição empática).

Esse raciocínio crítico desenvolve-se, em grande medida, por intermédio das experiências artísticas e das humanidades. No intuito de ceifar o desenvolvimento dessas competências e alimentar aquelas que prezam somente pelo crescimento econômico, as disciplinas curriculares que sustentam as primeiras pela educação escolar, estão sendo desprezadas, em âmbito global:

E quanto às artes e à literatura, tantas vezes valorizadas pelos educadores democráticos? Antes de tudo, a educação para o crescimento econômico despreza essas áreas da educação da criança porque elas não parecem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso da economia nacional. Por essa razão, no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares (NUSSBAUM, 2015, p. 23).

O que a fundo o desenvolvimento econômico oculta é, para a filósofa, as desigualdades sociais que existem no país. Partindo desse elemento, os educadores, que defendem o crescimento da economia, não somente ignoram as artes, mas delas têm medo. Deixa-se de ver o outro, aqui especialmente o outro em situação de desigualdade e de necessidades prementes, como um indivíduo humano. “É mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis se você nunca aprendeu outro modo de enxergá-las” (NUSSBAUM, 2015, p. 24). É o que Martha Nussbaum denomina de estupidez moral, cuja grande adversária é a arte.

Em contrapartida ao Paradigma de Desenvolvimento Econômico, há o Paradigma de Desenvolvimento Humano. “Segundo esse modelo, o importante são as oportunidades, ou ‘capacidades’, que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física à liberdade política, à participação política e à educação” (NUSSBAUM, 2015, p. 25). O fundamento deste modelo é justamente reconhecer a dignidade da pessoa humana como inerente a todo e qualquer sujeito dele inalienável. A partir disso, Nussbaum explica que, se determinado país pretende promover oportunidades efetivas a todos, que atendam a preceitos

mínimos, certas competências necessitam ser desenvolvidas, como raciocinar (sem absorver tradições e autoridades, mas sobre elas discutir e argumentar), reconhecer seus concidadãos e respeitá-los, mostrando a capacidade de se preocupar com os outros (assim como o papel de diferentes políticas para atender as necessidades do outro) e pensar no bem da nação como um todo e que seu país integra um mundo complexo.

Há uma ideia de que o que existe de ruim parte do diferente, daquele que não integra o mesmo grupo que eu, introduzido pela autora como ódio grupal. “A cultura popular costuma alimentar esse modo de ver o mundo ao dizer que os problemas dos personagens bons terminam com a morte de alguns ‘bandidos’”(NUSSBAUM, 2015, p. 28-29). A filósofa explica esse fenômeno como um mito; mito de que é possível uma sociedade ser “pura”, dentro da qual há pessoas que buscam o conforto na dominação. “Imaginar, falsamente, que nossa própria sociedade é internamente pura só serve para alimentar a agressão contra os estrangeiros e a cegueira com relação à agressão contra os nacionais.”

O choque de civilizações dentro das nações não é fato recente (memorável pelos constates movimentos migratórios) tampouco raro. Inobstante isso, as sociedades modernas presenciam lutas pela igualdade e pela inclusão social, tanto quanto pela igualdade de gênero, sobre a imigração e ações afirmativas. Nussbaum (2015, p. 30) explica esse choque interno na perspectiva de que somos seres finitos carentes; “[...] a estranha combinação, nos seres humanos, de capacidade e impotência.”

Na impotência sentimos vergonha e também nojo (esse último visto como rejeição a algo contaminado), projetados na vida adulta a grupos de pessoas considerados subordinados e inferiores. Essa hierarquia social mostra-se presente em larga escala. “[...] Infelizmente, temos de reconhecer que todas as sociedades humanas criaram grupos marginalizados que são estigmatizados como vergonhosos ou nojentos, e normalmente ambos”. Para a cosmopolita, um elemento fundamental da patologia do nojo é justamente a divisão do mundo entre bons e maus, nós e eles<sup>5</sup>, “puros” e “impuros”. Nessa visão de coisas, todos os defeitos são dirigidos ao grupo composto por *eles*, os impuros. Essa constatação desencadeia outra percepção sobre o pensamento e as ações de repúdio e violência a estrangeiros, tidos como invasores e suspeitos(NUSSBAUM, 2015, p. 34).

Tal pensamento é ainda mais perigoso se agravado pelo nacionalismo, tema que Nussbaum traçou em sua obra *Educação e Justiça Social* (2014), dando azo ao que

---

<sup>5</sup>A discussão em torno da política do “nós” e “eles” é analisada em detalhes por Stanley (2018), quando descreve os novos movimento políticos que fomentam essas formas de divisão, em sua obra: **Como Funciona o Fascismo: a política do “nós” e “eles”**.

atualmente se denominou de xenofobia, ou seja, a aversão a estrangeiros. A tendência humana de eliminar o que é diferente e que causa aversão é visualizada até mesmo nas histórias infantis, como a morte de uma bruxa; a bruxa é o monstro, o outro, a má, que, para a sobrevivência feliz dos bons, necessita ser subtraída da convivência comum (exemplo do famigerado conto *João e Maria*).

A impotência também pode gerar sofrimento. Quanto a este sentimento, as relações familiares são especialmente importantes quando estabelecem diálogos de reconhecimento de vulnerabilidades, que podem ser trabalhadas mediante a reciprocidade e a ajuda mútua (NUSSBAUM, 2015). Além dos problemas nos choques interiores, Nussbaum também entende que benefícios como a compaixão, especialmente com relação a crianças que consideram o outro como fim e não como meio. A autora alerta, porém, para outra tendência humana: a de sentir compaixão por aquele que se conhece somente.

Assim, há determinados pontos, considerados cruciais, que a educação para a cidadania democrática deverá tratar, como o narcisismo, a impotência, a vergonha, o nojo e a compaixão, e mais, uma das competências discutidas desde o início da obra: o pensamento crítico, o raciocínio, e não a mera aceitação de tradições e autoridades. Na questão da autoridade, Nussbaum exemplifica a subserviência incomum de seres normais para pressões do grupo, o que foi constatado por diversas pesquisas. A exemplo, o comportamento de jovens alemães durante o holocausto no período nazista (o que Hannah Arendt afirmou como a banalidade do mal).<sup>6</sup> “Browning mostra que a influência da pressão do grupo e da autoridade sobre esses jovens era tão grande que aqueles que não conseguiam atirar nos judeus sentiam vergonha de sua fraqueza” (NUSSBAUM, 2015, p. 41-42).

É dizer, portanto, que na subserviência ao líder, a uma autoridade, “o ego frágil se protege da insegurança”. O exemplo anterior é claro ao relacionar a ideia de que o outro é uma ameaça; logo, deve ser eliminado, sob pena de ferir a pureza do grupo “X”, que protege as vulnerabilidades recíprocas por meio do mando de uma autoridade. O nazismo também se caracteriza pela valorização do nacionalismo, um marco histórico persistente e sempre memorável do qual doentias as sociedades humanas podem se tornar pelo medo ao diferente, pela violência como resposta e pela dicotomia entre o interno e o externo.

São, assim, situações (ou estruturas) perniciosas: a falta de responsabilização pelos atos, como no anonimato, a ausência de críticas abertas e a destituição de humanidade e

---

<sup>6</sup>O conceito de banalidade do mal foi cunhado por Arendt (1999) após cobrir o julgamento de Adolf Eichmann, acusado de crimes contra a humanidade no período da Segunda Guerra Mundial.

de individualidade de algumas pessoas que estão sujeitas a outras. Todas essas questões podem integrar um processo educacional que fortaleça o senso de responsabilidade e de compaixão, e que ainda contribua para uma democracia saudável. Nussbaum deixa, contudo, outro alerta: as escolas precisam desenvolver um processo voltado a essas capacidades e competências, mas não sozinhas. As famílias devem colaborar, principalmente em relação às crianças.

### **3 A IMPORTÂNCIA DA ARGUMENTAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**

Talvez seja Sócrates o melhor exemplo para discorrer acerca do pensamento crítico; o homem que renunciaria à própria vida para prosseguir em sua argumentação, de fundamental importância para as bases que sustentam a educação democrática.

Em diversos momentos e locais na história, análises foram efetuadas por diferentes pensadores. Os autores chegaram a um denominador comum, que é a busca de estímulos para que crianças sejam ativas, investigativas e questionadoras, ao invés de sujeitos passivos e receptores de conteúdos. O debate continua sendo contemporâneo, porque na atualidade é comum a aplicação de testes padronizados como forma de medir o conhecimento dos indivíduos, sendo alvo de críticas pelos filósofos, posto que inviabiliza a capacidade de argumentação e o pensamento crítico.

O estímulo ao pensamento e à argumentação possibilita o autoexame. Conforme Nussbaum (2015, p. 51), contudo, quando as pessoas deixam de se examinar, no mais das vezes se mostram facilmente influenciáveis, o que é perigoso para uma democracia, uma vez que facilita a submissão e a dominação. Outro problema que surge quando os indivíduos levam uma vida superficial é o tratamento desrespeitoso: “Quando as pessoas acreditam que o debate político é semelhante a uma disputa esportiva, em que o objetivo é marcar pontos para o seu próprio lado, é provável que elas considerem o ‘outro lado’ como o inimigo e desejem derrotá-lo ou mesmo humilhá-lo.”

Nesse sentido, é facilmente memorável o pleito eleitoral nas eleições presidenciais no Brasil em 2018 (sem olvidar das que se deram em anos anteriores e em outras unidades da federação). Tratou-se de uma verdadeira disputa, na qual não se discutia, mas se argumentava e contra-argumentava projetos com o afincado que um governo de ente federado exige. O espetáculo de horror era tamanho, marcado também por candidatos

representativos de personalidades incongruentes, no qual se prezava por atingir a figura do outro e não suas propostas, quando apresentadas.

Em sua obra, Nussbaum (2015, p. 52) traz exemplos de experiências reais, como do aluno que precisou argumentar contra a pena de morte, quando, na verdade, era favorável a ela. Isso causou surpresa ao estudante, todavia também possibilitou-lhe conhecer realidade e argumentação diferente das quais estava habituado e exercer maior tolerância, bem como humanizar o próprio sujeito ao compreender a racionalidade que também permeia quem dele diverge: “Ele me disse que essa experiência fez com que assumisse uma nova postura quanto à discussão política: hoje ele está mais inclinado a respeitar a posição contrária e a querer conhecer os argumentos de ambos os lados e o que os dois lados podem compartilhar.”

É com esse relato que a autora ressalta a importância da pedagogia socrática nas democracias modernas, marcadas pela pluralidade. Para tanto, a inovação e a cultura política são essenciais, posto que, “como vimos, os seres humanos têm a tendência a ser subservientes tanto à autoridade como à pressão dos iguais; para evitar atrocidades, precisamos neutralizar essas tendências, criando uma cultura de discordância individual” (NUSSBAUM, 2015, p. 54).

Com o desenvolvimento do pensamento, da argumentação e da voz ativa de cada pessoa, dois resultados emergem: o raciocínio crítico e o senso de responsabilidade pelas ideias e ações. Parafraseado Tagore, é o que a autora menciona como “independência de pensamento”, a fim de impedir o “suicídio gradual por meio do encolhimento da alma” (NUSSBAUM, 2015, p. 54). Dentro da sala de aula, essas competências dependem da atividade, do papel ativo de cada criança, na medida de seu desenvolvimento. Como exemplos, fazer com que os alunos pratiquem o que tenham aprendido, debater esses processos e demonstrar a interiorização e o domínio. A relevância de Sócrates, assim, é valiosa como reação contra o ensino passivo, que permeia a maior parte das escolas no mundo.

Não obstante Sócrates ter sido a figura inspiradora de todos esses movimentos reformistas, eles também se inspiraram – e talvez ainda mais – na absoluta apatia das escolas existentes e na sensação dos educadores de que o aprendizado repetitivo e a passividade dos alunos não fariam bem à cidadania nem à vida (NUSSBAUM, 2015, p. 57)

Como exemplos de educadores progressistas mais antigos, Nussbaum também menciona:

- a) Jean-Jacques Rousseau, autor da obra *Emílio* (1762), na qual descreve um modelo educacional que prima pela autonomia, capacitando o jovem para “[...] pensar de maneira independente e de resolver problemas práticos sozinho, sem depender de autoridade” (NUSSBAUM, 2015, p. 57).
- b) Johann Pestalozzi (1746-1827), educador suíço que idealizou o professor como figura maternal e desafiador socrático, bem como enfatizou a importância do brincar na educação inicial. Pestalozzi argumenta de modo que pode ser assimilado à ética do cuidado,<sup>7</sup> ao afirmar que a natureza humana (*humana*, e não apenas feminina) é em essência maternal. O educador mostrava-se em oposição ao aprendizado repetitivo e de transmissão forçada de conteúdo, por entender que o propósito desses modelos era criar cidadãos submissos.
- c) Friederich Froebel (1782-1852), educador alemão, criador do “jardim de infância” (estímulo à atividade investigativa e questionadora desde a tenra idade). “Como Pestalozzi, Froebel tinha uma profunda aversão pelos modelos tradicionais de educação, que consideravam as crianças como recipientes vazios dentro dos quais a sabedoria dos tempos seria despejada” (NUSSBAUM, 2015, p. 66-61). O propósito da educação inicial, pelo chamado jardim de infância, que expandiu para diversos modelos educacionais, também se assenta na atividade do pensamento de crianças, por meio de jogos e brincadeiras, e do conhecimento do mundo que as rodeia. Conforme constatado por Martha Nussbaum, todavia, hoje essa realidade se encontra em risco, haja vista que “[...] as crianças são pressionadas a pôr em prática suas competências cada vez mais cedo na vida, muitas vezes perdendo a oportunidade de aprender por meio de brincadeiras descontraídas”.
- d) Bronson Alcott (1799-1888), para quem a abordagem de Sócrates é incompleta, uma vez que não preza pelas emoções e pela imaginação. Alcott enfatiza o desenvolvimento emocional e o papel da poesia.
- e) Horace Mann (1796-1859), defensor da igualdade e da inclusão, especialmente de mulheres, para uma educação gratuita, de alto padrão e acessível a todos.
- f) John Dewey (1869-1952), a quem Nussbaum se refere como o mais influente teórico americano e praticante da educação socrática. Dewey aborda como problema do sistema educacional a passividade que métodos convencionais estimulam nos alunos. “As escolas têm sido tratadas como lugares para ouvir e absorver, e tem sido dada preferência a ouvir em lugar de analisar, examinar cuidadosamente e resolver problemas de forma criativa” (NUSSBAUM,

---

<sup>7</sup>Termo com origem no campo da psicologia, em contraposição à ética de princípios (ou à perspectiva de justiça). “A ética do cuidado, ao dar espaço aos sentimentos morais, tais como amor, entendimento mútuo, empatia, entre outros, não é uma abordagem feminina, mas uma abordagem feminista da ética” (KUHNNEN, 2014, p. 8).

2015, p. 65). Logo, a ausência de voz ativa e crítica aos estudantes acarreta-lhes uma posição cômoda, enfraquecendo suas possibilidades de desenvolvimento intelectual. Tarefas que permitiram pôr em prática a educação socrática são cozinhar, tecer algo e cuidar do jardim, uma vez que, na execução dessas simples atividades, o aluno começa a indagar de onde vêm os materiais de que faz uso, compreende certas dificuldades na execução e aprende por meio de sua própria atividade, em interação com os demais.

g) Rabindranath Tagore (1861-1941), filósofo que sustenta o desenvolvimento humano por intermédio da compaixão, afirmando que essa somente pode ser alcançada por meio de uma educação “que enfatize o conhecimento global, as ciências humanas e a autocrítica socrática” (NUSSBAUM, 2015, p. 68). Na linha dos outros pensadores, Tagore mostrava-se em confronto com o modelo educacional que primava pela repetição e pelo hábito; em suas obras literárias, mantinha o desejo de possibilitar que as pessoas permanecessem sensíveis. Fundou sua própria escola, na qual as aulas, majoritariamente, eram dadas ao ar livre. Os alunos eram incentivados a decidir sobre ocorrências da vida diária e a organizar reuniões. Estimava a liberdade, por meio da formação individual de pensamentos e ideias, sem a apropriação das já desenvolvidas por outras pessoas. Tagore também assimilou o questionamento socrático com a empatia criadora, quando realizou atividades de mudança de ponto de vista, facilitando a compaixão e a solidariedade entre os alunos.

Para o desenvolvimento das ideias expostas, deve-se ter em mente que crianças exigem respeito, que cada etapa de suas vidas não é necessariamente predeterminada, e que esses sujeitos, em peculiar condição de desenvolvimento e formação, podem, sim, raciocinar sobre questões cotidianas. A pedagogia socrática, como visto, que preza pela argumentação e pela atividade, em total aversão à mera passividade, permite alcançar essas competências. A efetivação de aulas socráticas é possível para qualquer comunidade que respeite a inteligência dos infantes e as necessidades da democracia, como salienta Martha Nussbaum (2015, p. 77). As sociedades hodiernas e seus métodos educacionais, no entanto, têm se mostrado insensíveis às pesquisas e conclusões históricas de educadores como Tagore. Logo, “as democracias do mundo inteiro estão subestimando e, portanto, ignorando competências de que precisamos desesperadamente para manter as democracias vivas, respeitadas e responsáveis.”

#### **4 PROBLEMAS GLOBAIS COMPLEXOS: AS RELAÇÕES HUMANAS EM PERSPECTIVA**

Considerável proporção dos problemas que afetam a humanidade (tais como de ordem ambiental, econômica e religiosa) tem alcance global, o que requer a consciência individual de que somos seres integrantes de um mundo complexo, com necessidade de cooperação para a resolução desses obstáculos (como o aquecimento global e o tráfico de pessoas). Assim também são necessários debates que ultrapassem as fronteiras nacionais, posto que vivemos em uma interdependência global. Somos, portanto, cidadãos do mundo: “pessoas que percebem que seu país faz parte de um mundo complexo e interligado e que mantém relações econômicas, políticas e culturais com outros povos e nações” (NUSSBAUM, 2015, p. 91).

A falta dessa consciência e de conhecimentos básicos sobre a cooperação internacional traz uma consequência, conforme explica Nussbaum (2015, p. 80), na medida em que “[...] é provável que nossas interações humanas sejam mediadas pelas normas inadequadas da troca comercial, em que as vidas humanas são consideradas principalmente instrumentos de lucro.” Ou seja, a vida, em sua variada dimensão, e as relações nela estabelecidas, se resumem a instrumentos de mercado.

Os educadores, antes vistos, aspiram a esta ideia de cidadania global, como Tagore, que acreditava que os horrores da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foram influenciados pela ausência de concepção de reciprocidade e de entendimento mútuo entre as pessoas, prevalecendo a dominação. Do mesmo modo, Dewey, que almejava a inserção da cidadania global na educação desde a tenra idade dos alunos. O próprio Dewey enfatizou que as atividades educacionais necessitavam estar relacionadas com as atividades da vida diária das pessoas e não ser um saber desligado da realidade. Ambos os autores defendiam que o conhecimento poderia se tornar mais sofisticado na medida em que as crianças amadureciam.

Para Nussbaum (2015), a educação para a cidadania global é um tema complexo e interdisciplinar. Ela define sua experiência enquanto aluna como inadequada, posto que nas escolas norte-americanas o mundo não era apresentado tal como ele realmente é: faziam-se recortes étnicos, culturais, religiosos e políticos adstritos à América do Norte e à Europa. Outra medida inadequada, realizada por outros países, como na Índia, é apresentar as múltiplas culturas, mas tendo uma como superior às demais. A autora cosmopolita também critica a apresentação da história como uma sequência de fatos e argumenta que:

Para ser um bom professor, é preciso ensinar as crianças a perceber como a história é construída a partir de diversos tipos de fontes e de provas e a aprender a avaliar uma narrativa histórica comparando-a com outra. Criticar o que foi aprendido também faz parte da discussão em sala de aula (2015, p. 89).

Outro aspecto do aprendizado para a cidadania global, segundo Nussbaum (2015, p. 90), é o conhecimento de uma língua estrangeira, tarefa que alguns Estados desenvolvem com êxito, à medida que outros a subestimam, como o norte-americano (pela crença de que o inglês é uma língua universal). Esse processo mostra-se importante, porquanto também possibilita o exercício de uma postura empática, ao fazer com que seu praticante perceba “como outro grupo de seres humanos inteligentes fez um recorte diferente do mundo e como toda tradução significa uma interpretação imperfeita [...]”; isso permite “[...] ao jovem uma lição fundamental de humildade cultural”.

Em suma, a cosmopolita ressalta a importância das humanidades para uma cidadania global, que, se pretende ser responsável, vai exigir múltiplas capacidades e dependerá, sim, das ciências humanas, por exemplo para a avaliação crítica dos eventos históricos, a influência da economia e para a análise da justiça social e das diversidades que integram o mundo em que vivemos (NUSSBAUM, 2015).

Nesse contexto, Nussbaum (2015) dedica-se à vinculação da imaginação com a compaixão, a compreensão do outro, do eu interior e daquele que é diferente. Para que isso seja possível, a educação escolar e universitária necessita cuidadosamente compreender os pontos de dificuldade de seus alunos (exemplificativamente, a aversão à determinada religião e à desigualdade de gênero velada) e florir esse campo com as artes, sejam escritas, dançadas, interpretadas ou cantadas.

A imaginação narrativa também permite saudáveis relacionamento no mundo, significando “a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós [...]” (NUSSBAUM, 2015, p. 95-96). Ou seja, não somente distinta do indivíduo que raciocina, mas, sim, também diferente de seu grupo, de seus iguais. O desenvolvimento dessa compreensão em muito carece da educação, seja familiar, seja escolar e comunitária, “[...] desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa.”

A empatia e a compreensão não são automaticamente inseridas na realidade dos sujeitos. “Aprender a perceber outro ser humano não como um objeto, mas como uma pessoa completa, não é um acontecimento automático, mas uma conquista que exige a superação de

muitos obstáculos, o primeiro deles é a total incapacidade de distinguir entre o eu o outro”(NUSSBAUM, 2015, p. 96).

Essa constatação está diretamente relacionada com a crítica tecida pela autora no início de sua obra, quando afirma que, na atualidade, as pessoas estão esquecendo da alma, do que significa se aproximar do outro como uma alma, um ser que sente, não um objeto.<sup>8</sup> O triste retrato também acompanha a outra constatação: de que os instrumentos hábeis a permitir, criar e fortalecer a compaixão e a compreensão do outro (como a literatura e as artes) estão sendo excluídos dos currículos acadêmicos e escolares. A narrativa, do limiar ao fim, é harmônica no sentido de enfatizar a importância de determinadas habilidades e como elas estão ameaçadas nas sociedades contemporâneas. Após considerar que a vida hodierna nos conduz à condição de cidadãos do mundo, a filósofa reforça a necessidade de entendimento de fragilidades recíprocas, que estão presentes no *eu* e no *outro*, as quais carecem de apoio mútuo para serem superadas.

Não consideramos automaticamente outro ser humano como alguém pleno e profundo, que tem ideias, aspirações espirituais e sentimentos. É extremamente fácil considerar que o outro não passa de um corpo – o qual, então, pensamos poder usar para os nossos objetivos, sejam eles prejudiciais ou benéficos. **Enxergar a alma naquele corpo representa uma conquista, e essa conquista é sustentada pela poesia e pelas artes**, que pedem que nos maravilhemos com o mundo interior daquela forma percebida por nós – e, também, que nos maravilhemos com nós mesmos e com nossas próprias profundezas (NUSSBAUM, 2015, p. 102, grifo nosso).

Para Tagore, o principal papel que as artes desempenham é estimular a compreensão. “Do seu ponto de vista, as artes estimulam tanto o autodesenvolvimento como a receptividade aos outros” (NUSSBAUM, p. 104, 106, 111-112). O indiano tinha uma preocupação especial com as mulheres, em razão da gritante desigualdade e dos papéis de gênero na sociedade em que vivia, que as estimulavam a se reprimir e a sentir vergonha do próprio corpo. Em sua escola, a dança foi decisiva para a competência de se movimentar e de libertar-se. Por esse motivo, é necessário levar em conta os “pontos cegos específicos dos alunos.” Em sua escola, Tagore também estimulava a personalidade masculina de modo desconexo com a dominação, em respeito à dignidade humana. “Em suma, as crianças precisam aprender que a sensibilidade compreensiva não é uma atitude afeminada, e que

---

<sup>8</sup>Levinas (2014, p. 28) entende “[...] o rosto do próximo como portador de uma ordem, que impõe ao *eu*, uma responsabilidade gratuita [...]”; seu pensamento orienta para uma compreensão do *outro* nas relações entre os seres humanos.

masculinidade não significa não chorar e não compartilhar a dor dos famintos e dos oprimidos.”

Retomando a díade que embasa este estudo, acerca das duas perspectivas educacionais, aquela que enfatiza uma educação para o lucro, diante do que foi visto, não possui condições de sobreviver sozinha com êxito, uma vez que a criatividade e a capacidade amplas de imaginar são necessárias também à economia, porque permitem a inovação. Isso corresponde a dizer que a educação para o lucro depende das humanidades.

## **5 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA**

A educação para a cidadania democrática, nos dias atuais, está em perigo e vulnerável às pressões que o mundo globalizado é capaz de produzir, especialmente porque crises econômicas fulminam em cortes de programas de humanidades e de artes. A ameaça, entretanto, não ocorre apenas do ponto de vista externo (pela economia e pelo Estado); ela também se manifesta do ponto de vista interno, isto é, pelos próprios alunos, que têm optado por cursos profissionalizantes técnicos. “Será que as universidades [...] se tornaram reféns dos propósitos imediatos e materialistas [...]? Será que o modelo de mercado se tornou a identidade fundamental e definidora do ensino superior?” (NUSSBAUM, 2015, p. 124-125).

Pensar criticamente novas práticas educacionais faz com que seja possível depositar expectativas de futuro e de esperança no investimento humano. A superação do quadro atual passaria pela vontade dos sujeitos de entender que o ser humano continua sendo um fim em si, o que requer redefinir a relação com o *outro*, uma espécie de comprometimento com um mundo mais digno e justo.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo analisou os rumos traçados para o espírito da educação (no sentido dos eixos temáticos e das prioridades) e como eles interferem na vida das pessoas, especialmente para uma vida que valha a pena ser vivida. A justificativa, conforme apontado, repousa na relevância do tema, motivo hábil por si só, bem como no próprio caminho das relações políticas e sociais hodiernas, que não se limitam à realidade de um Estado, mas de um obstáculo global bem-anotado por Martha Nussbaum. Os problemas que orientaram a investigação, portanto, consistiram em: Para qual caminho estamos sendo conduzidos e por

quê? Ainda, como obstar o desaparecimento da educação humanitária forçado pelo lucro, que almeja criar um mundo no qual não se valha a pena viver?

Diante dessas inquietações, este trabalho apresentou como hipótese à primeira indagação o fato de que a ótica capitalista está forçando o fim do estudo das artes e das humanidades, no intuito de evitar o raciocínio crítico e a argumentação. Para não permitir o desaparecimento dessas disciplinas, que são essenciais para as relações e para a democracia, a pesquisa se imbricou da proposta da filósofa norte-americana, que defende uma educação democrática, global e cidadã, de emancipação humana pelo pensamento crítico, da imaginação, da compaixão e da empatia (aptidões desenvolvidas com o ensino das humanidades e das artes). A autora defende que uma educação, cuja perspectiva seja voltada ao lucro, pode ser conciliada com a educação democrática; alerta, contudo, para a impossibilidade de sobrevivência da primeira perspectiva isolada das humanidades.

Nesse contexto, depreende-se que valores sociais cultivados e valorizados, como a liberdade de expressão e a própria democracia, são convidados a serem repensados pelas pessoas que integram as atuais sociedades, e em como preservá-los no futuro, o que foi travado por pensadores antigos, já atentos ao papel das humanidades na vida social. Questionar, refletir e argumentar sobre isso, permite entender o trajeto de Nussbaum em seu manifesto, bem como os riscos por ela alertados, uma vez que a ótica capitalista invadiu a vida dos sujeitos e trouxe uma nova perspectiva de ser e estar (ao trabalho e ao lucro), a ponto de rejeitar tudo o que contraria este sistema.

Efeitos desastrosos surgem a partir dos estudos da autora, como nos relacionamentos interpessoais, pela ausência de humanidade e pela objetificação dos sujeitos. Para garantir a sobrevivência dos valores antes referidos, a existência das ciências humanas (com ênfase para as artes) é crucial, a fim de obstar o desaparecimento gradativo forçado pelo lucro, criando um mundo no qual não se valha a pena viver. Isso porque os eixos temáticos humanitários, por meio da variedade das artes, da argumentação e da participação, permitem o alcance efetivo de uma educação emancipatória (quando eleva a compaixão, a empatia, o raciocínio crítico, a dimensão da vida além do próprio grupo, dentre outros), espaços com os quais a educação para o lucro não se preocupa.

Para tanto, a garantia e a saúde de um sistema democrático, enfatizando a ideia de justiça social para uma vida digna, requer que desenvolvimento econômico estatal propicie/viabilize necessariamente qualidade de vida aos seus cidadãos, uma vez que o progresso econômico não está diretamente relacionado ao progresso humano. Logo, mais um

motivo para evitar a sobreposição em grau de importância na educação para o lucro. Assim sendo, as respostas teóricas iniciais são aqui confirmadas em sede de considerações finais ao ensaio, que se traduz em verdadeiro alerta aos caminhos buscados por agentes políticos à educação. Do contrário, a democracia liberal também estará em risco,<sup>9</sup> na medida em que essa pressupõe a participação de seus integrantes e um governo para eles, não meramente para o lucro e para alguns que detenham o capital e o poder.

## REFERÊNCIAS

AVIV, Rachel. **Martha Nussbaum: por uma vida completa e próspera**. Fronteiras do Pensamento. Publicado em: 14 ago. 2018. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/martha-nussbaum-por-uma-vida-completa-e-prospera>. Acesso em: 1º out. 2018.

ARENDET, Hannah. **Eichmman em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KUHNEN, Tânia Aparecida. A ética do cuidado como teoria feminista. In: SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 3, 2014, Londrina. **Anais [...]** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. p. 1-9. V. 1.

LEVINAS, Emmanuel. **Violência do rosto**. Tradução Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT. **Como as democracias morrem**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la**. Tradução Cássio de Arantes Leite e Débora Landsberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha C. **Educação e justiça social**. Tradução Graça Lami. Portugal: Pedago, 2014.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Tradução Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2018.

---

<sup>9</sup>Alguns autores apontam para uma crise democrática e a fragilidade dos ideias liberais (LEVITSKI; ZIBLATT, 2018);projetam duas novas formas de regime: democrático iliberal ou “democracia sem direitos” e “liberalismo antidemocrático ou direitos sem democracia” (MOUNK, 2019, p.45).

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução Ricardo Doninelli Mendes e Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**. A ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradução Bernardo Ajzenberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Submetido em 23.07.2019

Aceito em 26.03.2020