

AS BASES FILOSÓFICO-POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA PROPOSTAS POR MARTHA NUSSBAUM

THE PHILOSOPHICAL-POLITICAL BASES OF DEMOCRATIC EDUCATION PROPOSED BY MARTHA NUSSBAUM

Taís Silva Pereira¹

[HTTPS://orcid.org/0000-0001-9618-5801](https://orcid.org/0000-0001-9618-5801)

Resumo: O artigo procura articular as bases filosófico-políticas presentes no trabalho da filósofa estadunidense Martha Nussbaum, notadamente a abordagem das capacidades, com sua proposta de uma formação democrática cosmopolita. Com efeito, tal formação passa pela valorização das artes e humanidades (dentre as quais a filosofia), cada vez mais à margem nos currículos escolares, mas fundamentais para o que ela denomina de um cultivo da humanidade. Ao considerar o recorte deste trabalho, as capacidades são tomadas como um eixo conceitual na articulação entre uma teoria da justiça e a educação cidadã que se contrapõe ao arcabouço neoliberal. Este é um estudo bibliográfico, qualitativo, de caráter analítico-hermenêutico que se organiza em dois momentos. São eles: 1. Análise da abordagem das capacidades e seus desdobramentos políticos e formativos quanto ao conceito de cidadania e democracia e 2. Articulação entre bases político-filosóficas de Nussbaum e a defesa da formação humana não submetida ao lucro por meio de três capacidades centrais. Em seguida, a conclusão se orientará por apresentar breves considerações aos desafios desta articulação para o contexto político-educacional brasileiro.

Palavras-chave: Martha Nussbaum; educação; democracia

Abstract: The article articulates the philosophical-political bases present in the work of the American philosopher Martha Nussbaum, notably the capabilities approach for a cosmopolitan democratic education proposal. In effect, it involves valuing the arts and humanities (including philosophy), which are increasingly marginalized in school curricula but fundamental to a defense of cultivating humanity. Given the scope of this work, the capabilities framework is treated as a conceptual axis in the connection between a theory of justice and civic education, which stands in opposition to the neoliberal framework. This is a bibliographical, qualitative study, of an analytical-hermeneutic nature, and is organized in two moments: 1. Analysis of the capabilities approach and its political developments regarding the concept of citizenship and democracy, and 2. Articulation between Nussbaum's political-philosophical bases and the defense of human education development not submitted to profit through three central capacities. Then, the conclusion will be guided by presenting brief considerations to the challenges of this articulation for the political-educational context in Brazil.

Keywords: Martha Nussbaum; education; democracy

¹Doutora em Filosofia. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: tais.pereira@cefet-rj.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6365788917912925>

Introdução

Em 2010, Martha Nussbaum publicou o texto-manifesto *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*, contando com ampla recepção e repercussão. No Brasil, é possível verificar o significativo número de produções acadêmicas dos últimos anos, presentes no portal Google Acadêmico². E não sem motivo. O diagnóstico feito por Nussbaum sobre o contexto educacional dos Estados Unidos e Índia ecoa também na realidade brasileira, a saber: a diminuição da presença das humanidades e das artes na formação dos estudantes em todos os níveis de ensino por meio de capacidades voltadas para a competitividade.

Com efeito, tais traços desta “crise silenciosa” se expressam de diversas formas em nosso país: seja no enaltecimento dos exames de larga escala para aferição da qualidade da educação, seja nas atuais políticas educacionais – especialmente com a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) –, ou ainda na hipervalorização da conduta disciplinar, do controle escolar, e na intolerância aos diferentes corpos e saberes que habitam a escola. Em suma, nas palavras de Nussbaum, há, de forma crescente, a promoção de uma educação para o lucro em detrimento de uma educação inclusiva e cidadã (NUSSBAUM, 2015). A partir deste diagnóstico, a filósofa defende resgatar aspectos humanistas de uma formação ampla (na educação básica ou superior), para a defesa de uma sociedade democrática atenta às questões globais que ultrapassam fronteiras nacionais, tais como aspectos religiosos, étnicos, de renda, classe, gênero, sexualidade, etc.

As humanidades (dentre elas, a filosofia) e as artes seriam fundamentais em todo o percurso formativo de crianças e jovens. Sua proposta se apresenta enquanto cultivo da humanidade ancorada no desenvolvimento de três capacidades (*capacities*): argumentação ou “pedagogia socrática”; cidadania global e imaginação criativa. Segundo a filósofa, elas advêm da articulação entre os ideais cosmopolitas da Antiguidade e os pressupostos modernos da dignidade humana no contexto de sociedades plurais (NUSSBAUM, 1997). Neste sentido, é um cultivo não engessado porque embora o valor da vida humana seja central e permaneça através de um sentimento de pertencimento que precisa sempre ser atualizado, reconhece a existência de formas multiplicidade de lealdade e compromissos, que constituem as pessoas em diferentes grupos, bem como diferentes arranjos institucionais nas sociedades democráticas.

É possível identificar que a defesa de uma formação democrática nutrida pelas humanidades tem como sustentáculo conceitos políticos importantes para delimitação do que

²Uma busca simples indica 3.700 resultados para páginas apenas em português, no referido portal. O levantamento foi realizado em 25 de março de 2024.

se compreende por cidadania e democracia nos escritos de Nussbaum. Para isto, é necessário um deslocamento de análise para a filosofia política proposta pela autora, a partir de suas considerações sobre a denominada abordagem das capacidades, ou *capabilities*. Em linhas gerais, as capacidades dizem respeito à liberdade das pessoas alcançarem a qualidade de vida, pensada em termos de oportunidades de ser e fazer (NUSSBAUM, 2000; 2011; 2013). Logo, não se restringem ao direito formal de liberdades individuais, mas sim à investigação sobre condições concretas para seu exercício. Por seu turno, a realização individual de capacidades é entendida como funcionamento (*functioning*), isto é, como a possibilidade efetiva de ser e fazer. Vale ressaltar que tal abordagem não é restrita ao pensamento filosófico da autora estadunidense. Antes, está presente em diferentes discussões relativas à economia, à saúde, a questões ambientais e de gênero, educação, dentre outras, sendo muitas vezes tratada de forma interdisciplinar (ROBEYNS; BISKOV, 2020).

Especificamente no campo da filosofia política, o enfoque ou abordagem das capacidades é pensado no interior de teorias da justiça comprometidas com princípios normativos e valores democráticos para analisar e avaliar aberturas ou interdições de oportunidades de ser e fazer, trazendo à tona considerações sobre a justiça distributiva, o bem comum e modos de autorrealização. Ao considerar o recorte deste trabalho, as capacidades são tomadas como um eixo conceitual na articulação entre uma teoria da justiça e a educação cidadã defendida por Nussbaum. Tal articulação contribui para a delimitação de conceitos presentes em sua argumentação sobre educação, sobretudo os de cidadania global e democracia.

Uma vez que o arcabouço teórico das capacidades não pode ser indiferente às singularidades de diferentes comunidades políticas, essa identificação conceitual pode auxiliar na indicação de potencialidades e limites para o contexto brasileiro, o qual é atravessado por campos entrecruzados de exclusão e ataques (inclusive institucionalizados) à democracia. Este é um estudo bibliográfico, qualitativo, de caráter analítico-hermenêutico que se organiza em dois momentos, considerando o eixo temático indicado. São eles: 1. Análise da abordagem das capacidades e seus desdobramentos políticos quanto ao conceito de cidadania e democracia e 2. Articulação entre as bases político-filosóficas de Nussbaum e a defesa da formação humana não submetida ao lucro por meio das três capacidades já citadas. Em seguida, a conclusão se orientará por apresentar breves considerações aos desafios desta articulação para o contexto político na educação brasileira.

Capabilidades, democracia e cidadania

Os escritos políticos de Nussbaum se alinham às teorias da justiça contemporâneas, as quais se comprometem a debater sobre princípios, critérios, procedimentos públicos e institucionais para a promoção de uma sociedade justa. Seu horizonte é a garantia de acesso equitativo aos direitos e oportunidades concretas para viver de forma digna, independentemente das diferenças culturais, étnicas, de gênero, classe, sexualidade, etc. Desta forma, a preocupação com a educação está profundamente ligada à manutenção, por meio da formação de novas gerações, de valores que permitam prioritariamente um desenvolvimento humano, não meramente econômico.

Por desenvolvimento humano, considera-se ter um ambiente propício para se levar uma vida com qualidade: longa, saudável e criativa (NUSSBAUM, 2011). Isto implica em considerar múltiplos elementos para que uma pessoa possa ter à sua disposição oportunidades efetivas de ser e fazer, as quais são indispensáveis para o exercício de sua autodeterminação. O ideal de desenvolvimento humano se contrapõe, por seu turno, à defesa de desenvolvimento (pessoal e/ou social) atrelada prioritariamente ou unicamente à economia. Isto significa que o Produto Interno Bruto (PIB) de um país não é garantia para determinar as reais condições de equidade de seus cidadãos. Vejamos o exemplo do próprio Brasil. No fim de 2023, nosso país voltou ao grupo das 10 maiores economias mundiais (MIATO, 2024). Embora tenhamos um PIB de US\$ 2,17 trilhões, o Brasil também tem uma das maiores concentrações de renda do mundo (IPEA, 2023) – apenas para citar um elemento que impacta a qualidade de vida da maior parcela da população e interdita de forma mais ou menos extrema formas de existência. Para Nussbaum, desenvolvimento humano é outra forma de compreender o que ela defende por uma abordagem das capacidades (*capabilities*) “como uma abordagem à avaliação comparativa da qualidade de vida e à teorização sobre justiça social básica” (NUSSBAUM, 2011, p. 38. Tradução livre). As capacidades guardam quatro aspectos importantes: entende cada pessoa como um fim em si mesmo, está centrada na liberdade de decidir e escolher, é comprometida com o pluralismo e se ocupa das injustiças que estão arraigadas nas sociedades.

Sobre o primeiro aspecto, está vinculado ao conceito de dignidade humana³ e por isso não há a defesa de um bem-estar médio populacional, mas sim as efetivas oportunidades de

³Apesar da formulação acima soar kantiana, Nussbaum afirma estar mais próxima do conceito de pessoa promovido por Aristóteles e Marx, que entendem o ser humano como político e que se caracteriza por desenvolver uma série de atividades vitais. Para a filósofa, a racionalidade é um aspecto da animalidade, o que possibilita, inclusive, uma fundamentação da dignidade animal. Assim, este conceito é nutrido tanto por ideais oriundos da Antiguidade quanto da Modernidade, ao enfatizar o valor do ser humano, mas no interior do quadro de

cada pessoa possuem para levar uma boa vida. É, pois neste sentido que se encaminha o segundo aspecto: a garantia de oportunidades é um bem que a sociedade (por meio de políticas públicas e instituições justas) pode oferecer a seus cidadãos que decidem por si mesmos sobre como podem levar a vida. E, dado, que não há um projeto unívoco de como viver bem, a abordagem também é pluralista, isto é, compreende a diversidade humana de maneira qualitativa – na medida em que possuem crenças, talentos, modos de se orientar no mundo, etc. – e não quantitativa. Por fim, o último aspecto. Justamente porque se compromete com o pluralismo cultural e social, se ocupa em identificar e denunciar as diferentes formas de opressão e marginalização, bem como propõe formas de melhoria de vida.

Enquanto oportunidade de ser e fazer, as capacidades “não são simples habilidades que residem no interior da pessoa, mas também as liberdades ou oportunidades criadas pela combinação entre faculdades pessoais e o entorno político, social e econômico” (NUSSBAUM, 2011, p. 41. Tradução livre). Embora se possa desenvolver habilidades diversas – *capabilities* internas, tais como seu próprio estado de saúde, capacidades intelectuais e emocionais, as quais são dinâmicas –, Nussbaum terá como foco as chamadas liberdades substanciais, isto é, as possibilidades de combinação das faculdades pessoais com a oportunidade de desenvolvê-las. Para melhor ilustrar esta diferenciação, vale voltar ao exemplo da concentração de renda no Brasil. A partir do vocabulário das capacidades, infere-se que habilidades pessoais não são suficientes para a promoção da qualidade de vida, se se está em situação de vulnerabilidade social e econômica. Por conseguinte, a análise em tela é principalmente política.

Diferentemente de outros autores como indiano Amartya Sen (2011), Martha Nussbaum compreende que é possível, apesar da sua multiplicidade, identificar um catálogo de dez capacidades centrais. Elas comporiam, assim, o núcleo de um mínimo aceitável a qualquer sociedade que pretendesse promover a justiça social⁴.

As *capabilities* centrais são aquelas, portanto, sem as quais não seria possível ser e fazer enquanto pessoas, ou seja, não seriam compatíveis com o valor da dignidade humana e por isso possuem um caráter universalista: se aplicam a quaisquer cidadãos, independentemente de etnia, classe, credo, nação, gênero. São pensadas em termos de oportunidades concretas para

compreensão de sua natureza política, além da não contraposição entre racionalidade e animalidade. A este respeito, cf. NUSSBAUM, 2013, p. 196-197.

⁴Dada a delimitação do problema, não caberá a este trabalho uma análise minuciosa acerca das dez capacidades centrais, a saber: Vida; Saúde física; Integridade física; Sentidos, imaginação e pensamento; Emoções; Razão Prática; Afiliação; Outras espécies; Lazer; Controle sobre o próprio ambiente. Esta lista figura em diferentes obras de Nussbaum (2000; 2011; 2013) e não pretende ser fechada, mas aberta a reformulações, as quais são decididas em cada contexto político. Assim, reformulações ou ênfases em determinadas capacidades e não em outras dependerá dos arranjos institucionais bem como da própria expectativa e ação da comunidade política, uma vez que dificilmente todas serão atendidas em igual grau.

que diferentes cidadãos possam eleger seus modos de existência ou, em outras palavras, possam exercer seus funcionamentos (functionings): “os funcionamentos são seres e fazeres que, por sua vez, vêm a ser produtos ou materializações de algumas *capabilidades*” (NUSSBAUM, 2011, p. 45. Tradução livre). Todavia, os funcionamentos não podem ser confundidos com as próprias oportunidades. A fim de explicar esta diferença, recorramos ao exemplo da integridade física. Uma pessoa que não sai à noite porque prefere descansar em sua casa é muito diferente de outra que permanece em sua residência neste período porque mora em uma área de conflito armado. Mesmo que o funcionamento de ambas as pessoas seja o mesmo (não sair à noite), o que move a decisão é distinto. No primeiro caso, há oportunidade de se movimentar livremente, logo, a capacidade está presente. Mas, isto não ocorre no segundo caso em que um estado constante de violência ameaça o ir e vir e, no limite, a própria existência. É, portanto, um caso de privação das capacidades.

Neste sentido, uma sociedade justa é aquela que proporciona uma gama de diferentes capacidades ou, ainda, áreas de liberdade. E, a considerar os quatro aspectos envolvidos no conceito de capacidade, seu desenvolvimento dependerá de um contexto favorável ao pluralismo, à dignidade humana e de combate às diferentes injustiças que alimentam formas de desigualdade. Por este motivo, a democracia é a condição necessária para a efetiva qualidade de vida e é dever da comunidade política criar instituições e ambientes para esta promoção. Enquanto prática social, a educação tem um papel importante para a manutenção do ambiente democrático ou ainda para seu solapamento. Ela pode ser pensada de forma ampla e alinhada à transformação social de futuros cidadãos ou apenas como treinamento de capacidades intelectuais individuais e distanciada do mundo comum.

Walker (2003) afirma, sobre o papel da educação segundo o enfoque da capacidades de Nussbaum, que uma formação adequada perpassa em alguma medida pela lista das dez capacidades centrais. Ela afirma:

questões políticas mais amplas sobre como a sociedade deve ser melhorada e transformada também encontram expressão em questões educacionais sobre o tipo de conhecimento, atitudes e habilidades que uma forma de participação melhor e mais desejável é exigida pela vida social (WALKER, 2003, p. 170. Tradução livre).

Inclusive, a própria Nussbaum entende o processo educativo como uma capacidade fértil: além de apoiar o desenvolvimento das capacidades internas, é uma oportunidade que gera outras oportunidades de ser e fazer. (NUSSBAUM, 2011, p. 130). Desta forma, é possível afirmar que o enfoque das capacidades é tomado como um eixo conceitual na articulação entre

uma teoria da justiça e a educação cidadã enquanto cultivo da humanidade, como será argumentado a seguir.

Capacidades para uma educação democrática

As considerações sobre a formação democrática são uma espécie de espelhamento da abordagem das capacidades por dois principais motivos: ela carrega consigo uma crítica a concepções de educação voltadas para o lucro e é uma proposta humanista que aponta para o exercício da cidadania. Desta forma, a defesa da formação democrática faz parte de uma concepção política de justiça, de caráter universalista e sensível aos problemas que se impõem ao mundo contemporâneo, se expressando no ideal de um “cultivo da humanidade”.

Por esta expressão, Nussbaum se apropria dos ideais oriundos da Antiguidade clássica grega e romana, especialmente a partir da filosofia socrática e dos estoicos. O cultivo da humanidade é um processo formativo cosmopolita, isto é, que forma cidadãos do mundo, associado principalmente à máxima socrática de uma vida examinada (NUSSBAUM, 1997). Segundo a pensadora, o arcabouço da Antiguidade é uma poderosa fonte para a defesa do que ela denomina de “educação liberal”, no sentido de se liberar das amarras do hábito e do costume por meio do pensamento crítico, tendo em vista um ideal transnacional, sem desconsiderar os contextos locais e nacionais. Por isso, é um cultivo não rigoroso porque entende que, apesar da existência de formas plurais de lealdade que nos constituem diferentes grupos, o valor da vida humana ainda permanece através de um sentimento de pertencimento que precisa ser sempre atualizado:

Por exemplo, o ambiente cultural pode ensinar as crianças a considerar os grupos de imigrantes ou de estrangeiros como uma massa anônima que ameaça sua hegemonia – ou pode ensinar a perceber os membros desses grupos como indivíduos iguais a elas, compartilhando direitos e responsabilidades comuns (NUSSBAUM, 2015, p. 45).

O perfeccionismo de Nussbaum permite que ela destaque três capacidades (*capacities*) fundamentais para um processo formativo: o exame crítico de si mesmo e desuas tradições; a criação de laços de reconhecimento e preocupação com a diferença e, por último, a imaginação criativa. O primeiro deles, de inspiração socrática, diz respeito à importância da argumentação e do autoexame indispensáveis à vivência democrática, visto que todas as pessoas são iguais frente à argumentação (NUSSBAUM, 2015, p. 51), na medida em que podem oferecer e acolher razões. O autoexame ao qual qualquer um pode estar submetido guarda uma perspectiva crítica importante. Tudo pode ser examinado e colocado à prova, inclusive suas

tradições, as quais apontam para a segunda capacidade: o descentramento frente ao reconhecimento e preocupação com o outro, independentemente de suas singularidades, explicitando bem a ideia motriz do cosmopolitismo de Nussbaum. E, reconhecer é ouvir de forma atenta às narrativas e modos de vida com a finalidade de se compreender em uma comunidade plural, ou seja, “a capacidade imaginar como pode ser a experiência do outro” (NUSSBAUM, 2015, p. 97) – a chamada imaginação criativa. As três capacidades brevemente apresentadas são debitárias de uma formação humanista e com forte base no conhecimento das humanidades e as artes.

De início, esta formulação foi apresentada em *Cultivating Humanity: a classical defense of reform in liberal education*⁵, obra de 1997, em um contexto muito específico das “liberal arts” das universidades e faculdades estadunidenses. Algumas das universidades dos Estados Unidos permitem uma espécie de ciclo básico focado principalmente nas humanidades a todos os cursos oferecidos. Esta formação inicial não se vincularia a saberes técnicos de um futuro profissional. Antes, se situaria no fomento de determinados valores e atitudes políticos que seriam imprescindíveis ao convívio local, regional, nacional e transnacional.

A fim de entender de que maneira diferentes universidades (em seu corpo administrativo, técnico, docente e discente) compreendem esta educação liberal, Nussbaum pesquisou como 15 instituições, de diferentes regiões e estruturas nos Estados Unidos, elaboravam seus programas e currículos à luz de uma formação para a cidadania. Ali, suas perguntas orientadoras foram: “O que as faculdades e estudantes estão realmente fazendo e como as recentes questões populares sobre diversidade humana afetam o que eles fazem? Que tipo de cidadãos nossas faculdades estão tentando produzir e quão bem eles estão se saindo nesta tarefa?” (NUSSBAUM, 1997, p. 2. Tradução livre). Sua preocupação principal foi acompanhar experiências voltadas para adultos, que em alguma medida já atuam publicamente. Ainda assim, o pressuposto de uma formação está profundamente comprometido com valores políticos que poderiam ser estendidos a outros níveis de ensino, como se verificará mais adiante:

Tornar-se um cidadão educado significa aprender vários fatos e dominar técnicas de raciocínio. Mas, significa algo mais. Significa aprender como um ser humano é capaz de amor e imaginação. Nós podemos continuar a produzir cidadãos estreitos que têm dificuldade de compreender pessoas diferentes deles, cujas imaginações raramente se aventuram além de seus contextos locais (NUSSBAUM, 1997, p. 14. Tradução livre).

⁵Em tradução livre: *O cultivo da humanidade: uma defesa clássica da reforma na educação liberal*.

As considerações tratadas na obra de 1997 serão revisitadas mais de dez anos depois, em *Semfins lucrativos: por que a democracia precisa dashumanidades* (originalmente publicado em 2010). De forma mais ampla, ao tratar da formação democrática na educação básica, a filósofa assume aquelas três capacidades essenciais para a formação democrática inclusiva, em contraponto ao que ela denomina educação para o lucro (NUSSBAUM, 2015, p. 8). Pensar criticamente, promover a capacidade de ir além dos compromissos locais e ser capaz de imaginar estão vinculadas, principalmente, aos saberes dashumanidades que estariam atualmente em declínio nos currículos da educação básica e das universidades. Mas, ao mesmo tempo, são elas as principais responsáveis para uma formação democrática porque não dizem respeito a uma habilidade instrumental. São, assim, capacidades comprometidas com uma orientação dos afetos e do raciocínio bem orientado para uma vida em comum (FÁVERO et. al., 2021).

Por isso, vale dizer, o pano de fundo a partir do qual Nussbaum desenvolve esta análise é a recusa de um projeto educacional voltado exclusivamente para a vida profissional e que, sob o argumento da utilidade, investe contra um currículo de humanidades na formação dos estudantes. Com efeito, parte do discurso de Nussbaum é desvincular prosperidade econômica de democracia. Em outras palavras, uma nação próspera não é necessariamente democrática (NUSSBAUM, 2015, p. 12), tal como afirmado na seção precedente. Entretanto, o que se observa nas políticas educacionais dos Estados Unidos, Índia (casos abordados pela autora), bem como no Brasil, é a consolidação do que a filósofa estadunidense denomina de “crise silenciosa”: a marginalização de uma formação democrática em nome de outra, voltada para o lucro. A centralidade de competências pensadas para o crescimento econômico deixa de lado compromissos mais amplos com uma comunidade política e com a busca por igualdade.

Dada a relação inextricável entre a formação democrática – entendida como um processo de “cultivo da humanidade” a ser desenvolvido nos espaços formais (escolas, universidades) e na família – e a teoria política – notadamente, a abordagem das *capabilidades*, Nussbaum contribui sobejadamente para uma reaproximação, nas discussões contemporâneas, entre filosofia política e educação. Com efeito, assume-se este ponto de partida para investigar as potencialidades de promoção de uma formação democrática no Brasil, cuja história é marcada pelas dificuldades de implementação das políticas públicas educacionais que promovam a autodeterminação da vontade democrática, além da colonialidade e do racismo não superados.

Sobre o primeiro ponto, relativo à recente política brasileira de educação, pode-se registrar a implementação caótica do Novo Ensino Médio (NEM). Este projeto modificou as diretrizes educacionais, diminuindo a carga horária obrigatória dos jovens que, no lugar das disciplinas tradicionais do currículo, agora possui componentes curriculares por área do conhecimento. Desde o seu aparecimento como medida provisória em 2017 e posterior promulgação, o que se viu foi a precarização da atividade dos professores, a multiplicação de novas disciplinas para as quais não há formação no âmbito da docência, além do retorno da concepção de competências e habilidades nos currículos, documentada na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As disputas travadas ao longo dos dois últimos anos, pela sua manutenção ou revogação no atual governo podem ser analisadas à luz das considerações de Nussbaum, já explicitadas.

A alegação midiática, veiculada à exaustão, diz respeito à liberdade de escolha de alunos conforme seus interesses e aspirações profissionais, isto é, bem alinhados a um raciocínio utilitarista raso, baseado no interesse pessoal e no cálculo de preferências. No âmbito institucional, as justificativas sobre a urgente necessidade da reforma apontam para índices preconizados pelos órgãos internacionais tais, como Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Concomitantemente, o currículo é estruturado por competências para atender aos ideais de competitividade do mercado, como afirmam Fávero, Centenaro e Santos (2020, p. 5):

As políticas curriculares nas últimas duas décadas passaram a almejar um currículo nacional padronizado e enfatizar avaliações padronizadas (Pisa, Enem, Prova Brasil) e a produzir *rankings* de acordo com os resultados dessas avaliações, com o objetivo de melhorar os resultados e os índices educacionais.

Nesta mesma linha, SILVA (2018) afirma sobre como a BNCC recupera o discurso das competências, presente nos documentos da década de 1990 e seus pressupostos:

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (SILVA, 2018, p. 11)⁶

⁶A consideração de Silva é bastante oportuna para afastar a ideia de que a proposta de Nussbaum seria compatível com a estrutura de competências e habilidades presentes na BNCC e no NEM. A considerar a falta de estrutura das escolas, bem como a desigualdade no acesso aos diferentes percursos formativos, (sem listar as

Tanto Fávero, Centenaro e Santos quanto Silva diagnosticam no Brasil o mesmo que Nussbaum apresenta na obra *Sem fins lucrativos*, a saber, a instrumentalização da educação a partir de parâmetros utilitaristas de competência e lucratividade. A crise silenciosa – silenciosa porque os efeitos são gerados a médio e longo prazo e talvez não claramente visíveis a toda a população –, qualificada pela filósofa, aparece no Brasil sob a retomada das competências, da desespecialização do currículo, da perda de carga horária de disciplinas (especialmente aquelas ligadas às humanidades)⁷.

Além dos aspectos institucionais supracitados, não se pode desconsiderar, quando se pensa a educação brasileira, no segundo ponto elencado nesta seção, a saber, o contexto colonial e racista entranhados na história e práticas nacionais. Assim, ao seguir a defesa de NUSSBAUM (2011; 2000) sobre a necessidade de mobilização das *capabilidades* a partir de experiências concretas, como a condição das mulheres na Índia ou de estudantes nos Estados Unidos, uma abordagem à brasileira não pode ser indiferente a sua história.

No entanto, o desafio de se tratar os pressupostos históricos, epistemológicos da colonialidade e racismo esbarra em alguma medida com os limites delimitados pelo próprio enfoque das *capabilidades*, porque ultrapassam níveis institucionais em práticas cotidianas de exclusão que reverberam tanto nas políticas educacionais quanto na prática pedagógica. Tanto o passado colonial quanto as práticas de racismo estão longe de serem superados. Antes, se manifestam em diferentes formas de opressão cotidiana, gerando múltiplos modos de exclusão.

A relação entre colonialismo e racismo não se concentrou apenas nas práticas de opressão explícita, mas em diversas formas de violência por meio de apagamentos e marginalizações. Ela mobilizou profundamente seres, pensares e fazeres em território nacional, colocando a questão da raça como central às práticas coloniais e pós-coloniais. Como aponta Schwarcz (1993), a importação tardia das teorias raciais da Europa, já em declínio no velho continente, foi fortemente acolhida em centros de ensino e pesquisa no Brasil. Significa dizer que a formação da intelectualidade nacional, estabelecida pela abertura de instituições de ensino e pesquisa em fins do século XIX e início do século XX, é marcada pelo discurso sobre a raça

condições precárias de acesso e permanência nas escolas), o NEM se apresenta muito mais como privação da capacidade da educação.

⁷Vale lembrar que a primeira redação da reforma do Ensino Médio, enquanto medida provisória de 2017, previa a exclusão da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Após mobilização da sociedade civil, tornaram-se “estudos e práticas” – uma nomenclatura até hoje obscura, que desapareceu na versão final sob a lei 14.945, de 31 de julho de 2024 (BRASIL, 2024), e que não devolve a presença delas no currículo. Ao longo da implementação do NEM nos Estados, se observou a queda significativa da carga horária de filosofia, por exemplo, como verificou NASCIMENTO, 2023, p. 117-123, apesar de não haver nenhuma formulação oficial concernente à retirada de sua presença nos currículos.

ligado a ideais de evolução social, traçando explicações e intervenções para sanar o suposto atraso da antiga colônia, tratar o caráter exótico do país ou ainda traçar caminhos para a cura de uma raça (mestiça) criminosa e doente.

Assim, se ao adotar o jargão evolucionista e racial essas elites letradas acabavam assumindo uma espécie de consciência do atraso, também buscavam nele respaldo para redimensionar uma discussão sobre a igualdade entre os homens e, por conseguinte, sobre critérios de cidadania (SCHWARCZ, 1993, p. 316).

A colonialidade, enquanto uma estrutura política e econômica que permanece após o término do período colonial e que se estabelece com a própria emergência da Modernidade (BALLESTRIN, 2013, p. 99), pode ser entendida dentro deste quadro maior analisado pela socióloga brasileira, e não pode ser confundida com a superação do processo histórico do colonialismo que marcou o Brasil e demais países da América Latina e África. Neste sentido, os dualismos hierárquicos tais como metrópole/colônia; civilização/barbárie; progresso/atraso; humanidade/bestialidade; normal/degenerado, consolidam modos de opressão compreendidos no interior das relações, englobando também a produção de conhecimento, cuja solução não parece ser dada somente pela fundamentação de normas e definição de processos deliberativos no campo institucional.

O racismo estrutural brasileiro, por seu turno, também segue esta lógica colonial, como defende Lélia González (2020, p. 240) incidindo em uma cidadania fraturada: “a cidadania do negro é uma cidadania esfaqueada, é uma cidadania dilacerada, uma vez que a questão da identidade [ser e tornar-se negro] está aí colocada também no sentido de vergonha de ser negro [...]”. A pensadora brasileira aponta para o fato de a cidadania formal ser insuficiente para a realização da dignidade de grupos como de negros (em especial, as mulheres negras) e indígenas, porque mecanismos sociais advindos da economia, da política e, inclusive da educação, perpetuam o que ela denomina de “ideologia do branqueamento”, isto é, a alienação da condição da negritude ao assumir a categoria “branco” como hierarquicamente superior, o padrão a ser esperado (2020, p. 233). É neste sentido, pois, que racismo e colonialidade estão profundamente associados na formação do Brasil e não podem ser desconsiderados em qualquer apreciação sobre a importância da formação democrática neste contexto.

Ainda assim, a proposta de Nussbaum parece ser proveitosa para compreender que os dilemas educacionais a respeito de uma formação cidadã inevitavelmente esbarram na necessidade de uma análise filosófico-política sobre modos de resguardar um *ethos* democrático

para as futuras gerações. O que implica, por sua vez, em aproximar filosofia política e educação. No caso específico do Brasil, a luta por uma educação de qualidade para o exercício das liberdades em condições equitativas passa pela luta de uma formação antirracista e de reconhecimento às marcas da colonialidade que provocam privações de múltiplos tipos. O enfoque das capacidades pode ser um caminho, ao lado da participação pública, para a promoção da oportunidade de ser educado no horizonte de um desenvolvimento humano transformador.

Considerações finais

O trabalho se ocupou de articular as bases filosófico-políticas do pensamento de Martha Nussbaum com sua proposta de uma formação democrática, ancorada em capacidades que são desenvolvidas principalmente pelas disciplinas de humanidades e artes. Tal formação se expressa em ideais humanistas de valorização do ser humano no contexto de uma comunidade política voltada para a justiça social. Em outras palavras, o texto argumentou que o “cultivo da humanidade”, enquanto prática social, é uma perspectiva cosmopolita de legar às próximas gerações um ambiente favorável à consolidação da igualdade e justiça social, sem considerar os contextos locais de atuação. Por isso, ele depende do arcabouço de uma teoria da justiça com o enfoque das capacidades: a luta pela garantia de oportunidades de ser e fazer.

A análise do enfoque das *capabilities* foi, assim, necessária para embasar a defesa da promoção de três capacidades atitudinais, emocionais e intelectuais, a saber: a argumentação, a cidadania global e a imaginação narrativa. Diferentemente de uma instrumentalização do conhecimento para adaptação de indivíduos a situações externas, como denuncia Silva a respeito da pedagogia das competências, Nussbaum procura situá-las enquanto fontes motivacionais para uma autocompreensão comunitária, por meio da combinação das capacidades internas e centrais. Desta forma, a capacidades compõem uma formação democrática, não voltada ao lucro.

A aproximação entre a filosofia política e a educação por meio do enfoque das capacidades abre ainda a possibilidade de confrontar a teoria universalista da filósofa com dilemas globais, mas também relativos a comunidades políticas diversas. Neste sentido, é possível pensar a realidade brasileira à luz das capacidades, considerando os desafios específicos de nosso país que, de alguma forma, se apresenta como uma crise silenciosa. Por um lado, a colonialidade e o racismo são formas de exclusão e privação que impedem a garantia de justiça social porque perfazem as experiências cotidianas e institucionais que deveriam

promover a própria equidade. Por outro, as recentes políticas educacionais reforçam modos distintos de exclusão, especialmente entre estudantes ricos e pobres, da cidade e do campo, brancos e não brancos. A partir do exposto, a investigação filosófica assume uma dupla tarefa: denunciar conceitualmente as desigualdades sentidas em contextos específicos de privação e privação, além de lutar pela transformação social.

Referências bibliográficas

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 33, Agosto de 2013. p. 89-117. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2024.

FÁVERO, A.; CENTENARO, J.; SANTOS, A. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. *REFilo*. Santa Maria, v. 6,30 de julho de 2020. p. 1-17. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599/pdf>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2022.

FÁVERO, A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, J. (Orgs.). *Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação*. Curitiba: CRV, 2021.

GONZÁLEZ, L. A cidadania e a questão étnica. In: RIOS, Flavia.; LIMA, Márcia (Orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 232-241.

IPEA. *Estudos revelam impacto da redistribuição de renda no Brasil*, 04 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13909-estudos-revelam-impacto-da-redistribuicao-de-renda-no-brasil>>. Acesso em 15 de março de 2024.

MIATO, B. Brasil volta ao grupo das 10 maiores economias do mundo com o resultado do PIB de 2023. *Portal G1*, 01 de março de 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/03/01/brasil-volta-ao-grupo-das-10-maiores-economias-do-mundo-com-resultado-do-pib-de-2023.ghtml>>. Acesso em 15 de março de 2024.

NASCIMENTO, C. *A presença da filosofia no Novo Ensino Médio*. Maceió: Café com sociologia, 2023.

NUSSBAUM, M. *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press, 1997.

_____. *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. *Creating Capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard, 2011.

_____. *Fronteiras da justiça: Deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. Trad. Susana de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

ROBEYNS, I.; BYSKOV, M. The Capability Approach. In: ZALTA, E.; NODELMAN, U. (Eds). *The Stanford Encyclopedia of philosophy*, Summer 2023 Edition. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/>>. Acesso em 15 de março de 2024.

SCHWARCZ, L. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

SILVA, M. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 34, 22 de outubro de 2018. p. 1-15.

WALKER, M. Framing social justice in education: What Does the ‘Capabilities’ Approach Offer?. *British Journal of Educational Studies*, v. 51, n. 2, Jun. 2003, p. 168–187.