

A EDUCAÇÃO PRECISA DAS HUMANIDADES?

Adriana Toso Kemp

Zygmunt Bauman, em 2011, escreveu:

O mundo pode ser diferente do que é, mas não vai mudar sem reflexão e autocrítica (Zygmunt Bauman, 2011).

A docência na área de Língua Portuguesa e Literatura na educação básica constitui o lugar de onde falo e no qual estou em permanente formação desde os anos 90. Concebo a minha área como integrante de uma totalidade formativa que não pode, portanto, furtar-se à compreensão dos aspectos formativos mais amplos do ser humano para a vida republicana e democrática. E foi mobilizada pelo desejo de estudar esse tema que ingressei no doutorado em educação nas ciências na Unijui, em 2014, na linha de pesquisa teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação, com o intuito de pesquisar sobre o lugar das humanidades no processo formativo escolar.

Os desafios que se apresentam à humanidade no contexto contemporâneo são muito mais ligados às dimensões ética e estética da existência, do que à dimensão técnico-produtiva; são desafios que dizem respeito à superação do individualismo, para poder pensar e agir em prol da construção de um pertencimento à comunidade humana.

Vivemos um tempo de constantes inovações científicas e tecnológicas. Os avanços na área da saúde envolvendo as pesquisas com células-tronco, as tecnologias capazes de superar limites da natureza e da força de trabalho do próprio ser humano para a produção agrícola, as inovações na comunicação que permitem a circulação imediata e ilimitada de informações, entre outros elementos, dão mostras do grau de desenvolvimento técnico e científico alcançado pela humanidade.

Entretanto, nossa convivência em praticamente todos os países do mundo está marcada por disputas territoriais, religiosas, e até mesmo por direitos básicos. A infelicidade se alastra entre os seres humanos, com registros cada vez mais significativos de doenças psicossomáticas, bem como de doenças decorrentes do uso indiscriminado de agrotóxicos, violências, terrorismos, genocídios etc.

Nesse contexto, evidencia-se seriamente comprometida a capacidade humana de construir critérios de razoabilidade para a convivência republicana e democrática. O estreitamento da noção de formação humana, na medida em que a educação é pautada pela racionalidade técnica com vistas a atender a uma lógica de mercado, aponta para o risco à conservação de um mundo humano comum. Instauram-se, nesse meio, formas de subjetivação e de produção de

identidades pautadas muito mais pela individualização, como consumidores, do que pela atuação no coletivo, como sujeitos-cidadãos. São enfraquecidos, assim, o cultivo das virtudes, princípio central de uma sociedade republicana democrática, e as próprias condições de possibilidade de humanização das novas gerações.

A função primeira da escola nas sociedades republicanas democráticas é a formação de sujeitos para essa forma de sociabilidade. Por isso, entendo que as perguntas feitas sobre educação não podem se reduzir ao aspecto utilitário, instrumental dessa prática. É imprescindível pensar a educação e sua relação com o futuro da democracia. Este é o foco da investigação teórica que empreendi no percurso de pesquisa e escrita da minha tese de doutorado intitulada “O papel das humanidades na educação para a democracia”.

No Brasil, a desqualificação da escola pública é um problema histórico. O modelo em vigência não atende as demandas nem de formação como pessoa nem de produção do conhecimento. Os resultados do Brasil no último teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) mostram uma queda no desempenho dos alunos de ensino médio: o país ficou na 63ª posição em Ciências, na 59ª em Leitura e na 66ª colocação em Matemática (BRASIL/INEP, 2016)¹. E, mais recentemente, a aprovação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, com alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reduzindo-se a obrigatoriedade de oferta de disciplinas do ensino médio a apenas Língua Portuguesa e Matemática, com itinerários formativos a serem “escolhidos” pelos estudantes a partir das “condições de oferta” pelos sistemas de ensino, são fatos que reforçam a percepção de que há, no Brasil, uma incompreensão e, até mesmo, um desinvestimento do sentido público da educação².

É inegável a necessidade de “[...] revisar as diretrizes políticas, os procedimentos pedagógicos, os recursos didáticos, todas as ações estratégicas usadas nas práticas escolares”, Paviani (2009, p. 22). Entretanto, quando se trata de avaliar um sistema educativo, cabe

¹ Um dado curioso, entretanto, se refere ao desempenho dos estudantes dos Institutos Federais nesse mesmo teste. Em Ciências, a rede federal alcançou 517 pontos, bem acima da média brasileira de 401 pontos, que soma as notas obtidas pelos estudantes das redes federal, estaduais e particular. Esse desempenho coloca a rede federal brasileira na 11ª posição no ranking mundial, à frente de países como Coreia do Sul, Estados Unidos e Alemanha. Já em Leitura, a pontuação alcançada pelos estudantes da rede federal (528 pontos) seria suficiente para colocar o Brasil em 2º lugar entre os 71 países e territórios analisados, ficando atrás apenas de Singapura (BRASIL, INEP, 2016). Claro que esses dados não impactam na estatística total, uma vez que a rede federal é responsável por apenas pouco mais de 1% das matrículas de Ensino Médio no país. Mas o desempenho dos estudantes da rede federal abre espaço para alguns questionamentos acerca dos fatores que caracterizam esse ensino (desde a organização curricular, passando pela infraestrutura dos Campi, bem como a qualificação, o regime de trabalho e a remuneração dos docentes) e certamente são determinantes para o êxito dos estudantes na avaliação. Entretanto, também chama a atenção o modo como o MEC ignora esses números e insiste na tese de que é necessário implantar a Reforma do Ensino Médio (na contramão do que é feito nos Institutos Federais), usando como argumento os baixos índices de desempenho dos estudantes brasileiros nos testes internacionais, especialmente o promovido pelo PISA.

² Reforçam essa afirmação os seguintes dados: o Brasil é o terceiro país com os menores salários pagos aos professores, conforme a média da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; o país não resolveu satisfatoriamente sequer a demanda de universalidade do acesso à educação básica (conforme o Censo 2016, há três milhões de pessoas que deveriam estar frequentando a escola e não estão); entretanto, a Emenda Constitucional 95/2016 congela por vinte anos os investimentos, inclusive em educação.

perguntar como ele prepara as pessoas para a vida na forma de organização social e política complexa e diversa que caracteriza o republicanismo democrático. Nenhuma democracia pode ser estável se não conta com uma adequada formação de cidadãos para esse fim.

No contexto das sociedades republicanas democráticas, a tarefa precípua da escola é a formação de sujeitos para a sociabilidade republicana. Isso porque “a república não precisa somente das leis, mas também dos costumes republicanos” (RANCIÈRE, 2014, p. 82). Ainda conforme Rancière, República não significa simplesmente o reino da lei igual para todos, e sim “[...] uma comunidade cujas leis não sejam fórmulas mortas, mas a própria respiração da sociedade” (RANCIÈRE, 2014, p. 83). A ideia republicana, portanto, “[...] implica sempre o trabalho de uma educação que harmonize ou rearmonize as leis e os costumes, o sistema das formas institucionais e a disposição do corpo social” (RANCIÈRE, 2014, p. 84), isto é, uma educação capaz de preparar as pessoas para o exercício da cidadania balizada pelos princípios republicanos e democráticos. Por isso, as perguntas feitas sobre educação não podem se reduzir ao aspecto utilitário e instrumental dessa prática. É imprescindível pensar a educação e sua relação com o futuro da democracia. Este é o foco da investigação teórica que realizei no percurso de pesquisa que deu origem a minha tese intitulada “O papel das humanidades na educação para a democracia”, cujo quarto capítulo embasa esta abordagem.

Cabe explicitar que estou tomando a democracia na perspectiva apresentada por Chauí (2014a). Não se trata de conceber a democracia meramente como um regime no qual o Estado responde às demandas da cidadania, tampouco como a forma de organização social em que partidos políticos disputam o poder numa sistemática de livre concorrência ao modo de operar segundo as leis do mercado e em que os cidadãos simplesmente elegem seus representantes dentre o rol de ofertas apresentadas pelos partidos. Nesse sentido, a democracia acaba “[...] reduzida à esfera estritamente político-institucional [...] a uma discussão que se concentra, em última instância, nas transformações do aparelho do Estado, isto é, discutida ‘pelo alto’ e com as lentes dos dominantes” (CHAUÍ, 2014a, p. 155).

A noção de democracia, que constitui a base sobre a qual empreendi o esforço argumentativo de construção da tese de que o processo formativo escolar não pode prescindir das humanidades, centra-se no entendimento de que “[...] a sociedade não nasce da razão nem da natureza, mas de condições históricas determinadas que levam os homens a se agregar cada vez de modo diverso” (CHAUÍ, 2014a, p. 159). Também Rancière (2014, p. 80) corrobora esse entendimento ao afirmar que o processo democrático implica “[...] a ação de sujeitos que, trabalhando no intervalo das identidades, reconfiguram as distribuições do privado e do público, do universal e do particular. A democracia não pode jamais se identificar com a simples dominação do universal sobre o particular”. Nesse sentido, a saúde da vida democrática depende diretamente da qualidade da formação humana promovida na sociedade, uma vez que “o que

distingue uma forma política da outra é a proporcionalidade que se estabelece entre o poder da potência soberana e o poder das potências individuais, isto é, entre o poder coletivo e o poder dos cidadãos” (CHAUÍ, 2014a, p. 159).

A argumentação desenvolvida ao longo da tese consiste, portanto, numa defesa da escola republicana e do lugar das humanidades em seu currículo. Trata-se de uma defesa não só das humanidades no currículo, mas de uma perspectiva humanista atravessando todo o processo formativo. Essa concepção está embasada no entendimento de que o mundo humano é um artifício e de que a educação é o modo por excelência de assegurar a manutenção e a renovação dessa construção, constituindo-se, assim, em formação de sujeitos que produzem a si mesmos e ao mundo intersubjetivamente.

O contexto contemporâneo evidencia o consumismo exacerbado e a liquidez das relações humanas, resultados, em grande parte, de certas falências culturais. O capitalismo moderno³ nos legou que a dominação era melhor que a compreensão mútua e a reciprocidade, que acumular bens e capital deveria ser o projeto de vida de cada um. E para dar conta de transformar esse projeto em realidade, o sujeito, muitas vezes, precisa passar por cima de si mesmo, de seus próprios desejos e sonhos⁴. Como, fazendo isso, desenvolver respeito pelas necessidades dos outros e capacidade de cooperação, virtudes essenciais à sociabilidade republicana democrática? Que razoabilidade pode haver nisso?

Ensinamos que a escola é lugar para instrumentalizar-se para o trabalho, numa sistemática marcada pela meritocracia. Valorizamos o acúmulo de bens e capital como razão e finalidade da existência e, paradoxalmente, nos espantamos com o individualismo e o consumismo de nossos jovens.

Entretanto, não encaro esse diagnóstico como um determinismo. A questão que se coloca é, então: como se contrapor a essa tendência? Ou, dito de outro modo: faz sentido propor ou fazer algo que possa ser mais do que uma instrumentalização das novas gerações para as demandas momentâneas?

A perspectiva que assumo, com base nas concepções teóricas apresentadas e refletidas, segue na direção de argumentar em prol da escola como tempo livre das pressões produtivas. Trata-se de uma defesa da escola republicana cuja responsabilidade pedagógica é dar aos

³ A partir dos anos 1930, com a difusão do modelo conhecido como *fordismo*, introduziu-se também uma nova prática das relações sociais, a racionalidade administrativa, que “[...] consiste em sustentar que não é necessário discutir os fins de uma ação ou de uma prática, e sim estabelecer *meios* eficazes para a obtenção de um objetivo determinado” (CHAUÍ, 2014b, p. 55). Tomam corpo a partir de então dois aspectos indissociáveis do modo de produção capitalista: o discurso empresarial e o discurso especializado. O primeiro assegura que “[...] só existe racionalidade nas leis do mercado”, o segundo “[...] afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem a vence” (CHAUÍ, 2014b, p. 58).

⁴ Nas palavras de Flickinger (2010, p. 187), “Não é o homem cujas vontades e aspirações condicionam o processo de sua formação; muito pelo contrário, ele vê-se tratado como que um apêndice de um mundo regido pela lógica meramente material”.

sujeitos base epistemológica, mas que também precisa se constituir experiência, espaço-tempo para a formação de subjetividades com capacidade crítica, ética e estética.

Uma vez que são discursos que se abrem ao questionamento e “funcionam” incitando perguntas, as humanidades potencializam a interrogação da realidade, daquilo que temos tomado como realidade. Não se constituem como forma de transmissão não-problemática de um corpus doutrinário (valores morais) ou de saberes; têm a ver com o próprio jogo da verdade e da justiça.

É importante esclarecer que são denominadas, na perspectiva desta abordagem, como “humanidades” as disciplinas que:

[...] contribuam para a formação (*Bildung*) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo uma certa *paidea*, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição (ROUANET, 1987, p. 309).

O referido autor reconhece a dificuldade de se chegar a um consenso absoluto acerca das disciplinas que deveriam ser denominadas sob o termo “humanidades”, devido ao caráter amplo dessa definição, mas considera razoável, a partir dela, afirmar que pertencem às humanidades disciplinas como línguas e culturas clássicas; língua e literatura vernáculas; principais línguas estrangeiras e respectivas literaturas; história; filosofia e artes (ROUANET, 1987).

Também a abordagem feita por Edward Said, no livro *Humanismo e Crítica Democrática* (2007), em que trata da relevância e do futuro do humanismo na vida contemporânea, contribui para a explicitação da concepção humanista que defendo. O autor se posiciona em favor das humanidades no ensino e assim se expressa ao definir que “[...] as humanidades dizem respeito à história secular, aos produtos do trabalho humano, à capacidade humana de articular a expressão” (SAID, 2007, p. 34). Said delimita já nas primeiras páginas do livro o conceito de humanismo sobre o qual versam os ensaios que compõem a obra. Em suas palavras:

[...] não é o humanismo *tout court*, que é um tema demasiado grande e vago [...] mas antes o humanismo e a prática crítica, o humanismo que informa o que alguém faz como intelectual e professor erudito das humanidades no mundo turbulento de nossos dias, transbordante de beligerância, guerras reais e todo tipo de terrorismo (SAID, 2007, p. 20).

Said (2007) se posiciona clara e militantemente em favor das humanidades no ensino. Entretanto, ele também faz a crítica ao humanismo que acabou por congelar, cristalizar um modelo de humano. O autor afirma acreditar que

[...] é possível ser crítico ao humanismo em nome do humanismo e que, escolados nos seus abusos pela experiência do eurocentrismo e do império, poderíamos dar forma a um tipo diferente de humanismo que fosse cosmopolita e preso-ao-texto-e-linguagem, de maneira que absorvesse as grandes lições do passado [...] e ainda continuasse afinado

com as correntes e vozes emergentes no presente, muitas delas exiladas, extraterritoriais e desabrigadas, bem como unicamente americanas (SAID, 2007, p. 29).

É necessário assegurar lugar de abertura à reflexão e à crítica no processo formativo escolar. Nesse sentido, é imprescindível assegurar espaço-tempo para as humanidades no currículo escolar, mas também encarar o desafio de reconsiderar, reexaminar e reformular a relevância e os fundamentos da própria concepção de humanismo capaz de inspirar as áreas do conhecimento a se reconhecerem como produções humanas situadas no tempo e no espaço, passíveis, portanto, de questionamentos, de revisão e de renovação, e não como verdades absolutas a serem transmitidas e consumidas.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade/importância de pensar e fazer educação noutra perspectiva, diferente da tendência crescente promovida por organismos internacionais em prol de uma “educação de resultados”, calcada no falso preceito de que o pleno desenvolvimento intelectual, profissional e social de cada indivíduo depende exclusivamente dele mesmo, de seus esforços individuais. Pensar e fazer educação na perspectiva de uma formação científica, ética e estética, para além da instrumentalização técnica, para a formação integral de sujeitos capazes de viver e sustentar eticamente uma sociedade democrático-republicana, fazendo frente aos engenhosos mecanismos criados para estreitar e/ou eliminar as possibilidades de escolhas que fazem toda a diferença entre vidas humanas e desumanas.

Com base nesse entendimento, a argumentação acerca do papel das humanidades no processo formativo de sujeitos para a manutenção de um mundo humano comum segue na direção de defender a tese de que o processo formativo escolar não pode prescindir das humanidades, uma vez que são áreas potencialmente fazedoras de abertura ao questionamento, à interrogação da realidade. É própria de sua constituição a problematização das questões ético-morais e dos saberes que circulam na sociedade.

Na concepção apresentada por Nussbaum (2010), a formação humana para a convivência democrática demanda o desenvolvimento de capacidades situadas em três dimensões: capacidade de pensamento crítico; capacidade de transcender as questões nacionais e enfrentar os problemas internacionais como “cidadãos do mundo”; bem como capacidade de imaginar com compaixão as dificuldades do próximo.

As humanidades têm papel fundamental na formação de subjetividades atravessadas por essas capacidades.

1. O cultivo do pensamento crítico

Para o desenvolvimento do pensamento crítico, Nussbaum (2010) defende a pedagogia socrática, centrada no autoexame crítico. Isso porque, na forma republicana democrática de

organização social, o que importa é a natureza da argumentação. Ela afirma: “Quando se perdem de vista os argumentos, as pessoas se deixam levar com facilidade pela fama ou o prestígio do orador, ou pelo consenso da cultura de pares” (NUSSBAUM, 2010, p. 79). Assim, uma pessoa capacitada para seguir os argumentos em lugar de seguir o rebanho é um ser valioso para a democracia, pois já não concebe o debate como uma simples maneira de fazer alarde ou reafirmar a postura de cada um, e sim como constitutivo da vida coletiva na medida em que propicia as tomadas de decisões mais razoáveis para se viver em sociedade.

Nussbaum analisa a importância dessa capacidade para a situação atual das democracias pluralistas modernas, rodeadas como estão por um poderoso mercado global. Ela assinala que, se uma democracia pretende manter sua estabilidade, não pode nem deve aspirar somente o crescimento econômico. Entretanto, ainda que o interesse de determinada sociedade recaia sobre o crescimento econômico, até mesmo os grandes executivos compreendem a importância de criar uma cultura empresarial em que não se calem as vozes do dissenso, uma cultura da individualidade e responsabilidade. Ela cita opiniões de importantes docentes de ciências empresariais nos Estados Unidos, segundo os quais algumas das piores tragédias econômicas do país (como as falhas de certas etapas no programa espacial da NASA e as crises de *Enron* e *WorldCom*) podem ser atribuídas a uma cultura empresarial de subordinação, em que predominavam a autoridade e a pressão dos pares, o que impedia que se articulassem ideias críticas.

Outro elemento destacado por Nussbaum (2010), no que tange ao mundo empresarial, é a inovação. E ela enfatiza que a educação humanística fortalece as capacidades da imaginação e a independência de critério, fundamentais para uma cultura inovadora. A autora destaca que os principais especialistas em educação empresarial nos Estados Unidos da América oferecem a seus alunos um programa amplo que os incita a cultivar a imaginação. Assim mesmo, muitas empresas preferem os graduados de carreiras humanísticas às pessoas com uma formação técnica mais limitada. Segundo ela, “[...] um dos traços distintivos da potência econômica estadunidense reside no predomínio da educação humanística e da educação científica geral, baseada na investigação, mais que na ciência aplicada” (NUSSBAUM, 2010, p. 82).

Nós humanos somos propensos a submeter-nos ante a autoridade e a pressão de nossos pares⁵. Para evitar as atrocidades, escreve Nussbaum, “[...] devemos contrabalançar essas tendências produzindo uma cultura de dissenso individual” (2010, p. 83). A educação é, nessa perspectiva, modo de formação de uma cultura humana e de uma cultura política.

A defesa que a autora faz do método socrático na educação leva em conta que ainda que se possa ensiná-lo como parte dos conteúdos curriculares para a escola ou a universidade, sua

⁵ Nussbaum explora profundamente esse tema desde a antiguidade grega na obra *A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega*. SP: Martins Fontes, 2009.

aprendizagem não será possível se não se infundem seus preceitos no *ethos* da instituição mesma e na metodologia pedagógica aplicada nas aulas.

Como maneira específica de transmitir os valores socráticos mediante a educação humanística, a autora destaca que, antes de mais nada,

[...] se deveria incorporar o pensamento crítico à metodologia pedagógica de distintos cursos, ensinando os estudantes a indagar, a avaliar as provas, a escrever seus próprios trabalhos com argumentos bem estruturados e a analisar os argumentos que se expõem em outros textos (NUSSBAUM, 2010, p. 84).

Isso porque “[...] nem mesmo os alunos mais inteligentes e estudiosos são capazes de desmembrar um argumento sem que alguém lhes tenha ensinado com paciência a fazê-lo” (NUSSBAUM, 2010, p. 85).

Assim também Said (2007) corrobora a defesa do cultivo do pensamento crítico na formação humana, pela via do humanismo, de modo a

[...] principalmente situar a crítica no próprio coração do humanismo, a crítica como uma forma de liberdade democrática e como uma prática contínua de questionar e acumular conhecimento que, em vez de as negar, está aberto às realidades históricas constituintes do mundo pós-Guerra Fria, sua antiga formação colonial e o poder assustadoramente global da última superpotência remanescente da atualidade (SAID, 2007, p. 69).

A defesa do desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico, feita por Nussbaum e corroborada por Said, como um dos requisitos necessários à formação humana para a democracia pode ser compreendida como uma defesa da dimensão racional do humano. Não se trata da educação pautada pela racionalidade técnica, mas de um esforço assumido como indispensável ao exercício democrático e, portanto, à manutenção de um mundo humano comum, no sentido de assegurar critérios de razoabilidade para a convivência nesse mundo, assegurando, também, com isso, a autonomia dos sujeitos.

2. A cidadania planetária

O individualismo que caracteriza nosso tempo, apontado por Bauman, entre outros autores, constitui um paradoxo na contemporaneidade. Enquanto na Modernidade em sua fase sólida, a humanidade conquistou para si a noção de indivíduo, critério para a liberdade e a dignidade individual, na Modernidade Líquida, no outro extremo, exacerba-se o individual na forma de um individualismo que acaba por comprometer a autonomia do sujeito tanto no campo do pensamento, como da política e da economia.

Na concepção de Nussbaum, a educação deveria proporcionar aos indivíduos os elementos necessários para seu desenvolvimento de maneira eficaz num diálogo multinacional. É

interessante destacar aqui que Nussbaum não escreve “desenvolver de maneira eficaz esse diálogo”, e sim, “desenvolvermo-nos nesse diálogo”, o que vai além de um aspecto instrumental do diálogo, diz respeito ao atravessamento do sujeito por esse diálogo que, ao ser desenvolvido, também desenvolve nossa humanidade, é o modo por excelência de produção de subjetividades capazes de ter empatia e produzir mundo comum.

Nussbaum destaca, ao lado da educação para o desenvolvimento do pensamento crítico, a educação para a cidadania mundial. Então, às instituições formativas (escolas e universidades) cabe, além de desenvolver a capacidade filosófico-crítica (destacada pela autora na alusão e defesa do método socrático no ensino), também oferecer uma boa base para a cooperação internacional, pois se isso não é feito, “[...] o mais provável é que nossas interações humanas se vejam mediadas por normas tão frágeis de mercado, que concebem as vidas humanas principalmente como instrumentos para obter lucros” (NUSSBAUM, 2010, p. 114).

É tarefa da educação desenvolver nos alunos a capacidade de conceber-se como integrantes de uma nação heterogênea (como são todas as nações modernas) e de um mundo ainda mais heterogêneo, assim como compreender, ao menos em parte, a história e as características dos diversos grupos que habitam este planeta.

É tarefa do humanismo (e, portanto, da educação humanista) na concepção de Said,

[...] desenterrar os silêncios, o mundo da memória, de grupos itinerantes que mal sobrevivem, os lugares de exclusão e invisibilidade, o tipo de testemunho que não chega às reportagens, mas que cada vez mais questiona se um meio ambiente exageradamente explorado, pequenas economias sustentáveis e pequenas nações, além de povos marginalizados tanto fora como dentro da goela do centro metropolitano, podem sobreviver à trituração, ao achatamento e ao deslocamento que são características tão proeminentes da globalização (SAID, 2007, p. 107).

Uma educação para a cidadania mundial, nos moldes defendidos por Nussbaum e que, na minha interpretação, convergem com as concepções teóricas de Said em torno do papel do humanismo, demanda, conforme a autora, uma grande quantidade de conhecimentos fáticos sobre os vários grupos étnicos, nacionais, religiosos e de gênero que conformam a própria nação, e sobre os êxitos, as lutas e os aportes desses grupos, mas também sobre as tradições e as nações alheias. Dados corretos e uma curiosidade respeitosa. Sobre isso, ela afirma: “Ainda que o conhecimento não garanta a boa conduta, a ignorância é quase uma garantia do contrário” (NUSSBAUM, 2010, p. 115).

É impossível compreender a própria nação e sua história sem compreendê-la no contexto do mundo. Formamos hoje uma rede internacional de consumidores. Nossos atos de consumo têm impacto sobre a vida de muitas outras pessoas, tanto na produção daquilo que consumimos quanto no trato (ou não) dos resíduos desse consumo. Perguntas pelas condições de vida das pessoas que produzem aquilo que consumimos, sua educação e suas relações de trabalho são

imprescindíveis a uma educação que leve a sério a tarefa de formar cidadãos planetários. E ao fazer essas perguntas, é importante refletir sobre nossa responsabilidade frente a essas pessoas.

Os alunos precisam entender como funciona a economia global, a fim de que possam compreender como essa rede internacional de consumidores da qual fazemos parte afeta as condições laborais, que oportunidades esses trabalhadores têm, o que podemos fazer para promover um estandarte de vida decente para essas pessoas que não vivem em nossa nação, mas que produzem o que necessitamos. Para compreender que em muitos casos as oportunidades dos habitantes de distintos lugares estão determinadas por condições que eles não escolheram, os alunos devem conhecer a história de tais condições (o papel histórico do colonialismo e o papel atual das inversões estrangeiras e de empresas multinacionais).

Assim também o conhecimento sobre as numerosas tradições religiosas do mundo se reveste de igual importância para o avanço da democracia. Nussbaum destaca que não há nenhuma esfera, com exceção da sexualidade, em que exista semelhante tendência a formar estereótipos degradantes do outro, o que por sua vez limita o respeito mútuo e o diálogo produtivo. Contar às crianças histórias que sejam adequadas a cada idade sobre as diversas tradições do mundo, pedindo aos alunos de distintas origens que descrevam suas práticas e crenças, e formando em geral o sentido da curiosidade e o respeito por essas tradições constitui uma estratégia formativa indispensável à construção de um senso de respeito genuíno pela diversidade cultural e religiosa que caracteriza o mundo contemporâneo. Nas palavras da autora: “Em síntese, os programas curriculares deveriam ser planejados com cuidado desde as primeiras etapas para transmitir um conhecimento cada vez mais nutrido e diversificado do mundo, suas histórias e suas culturas” (NUSSBAUM, 2010, p. 118).

A autora questiona: se não entendemos as dinâmicas de interação entre as distintas nações e povos que as compõem, tampouco entendemos como nem onde se produzem os objetos que usamos no cotidiano, como é possível que tenhamos uma conduta responsável com respeito às políticas externas, às relações de comércio internacional, ao meio ambiente, aos direitos humanos e todos os outros assuntos que devem confrontar-se com um espírito cooperativo de um modo que transcenda as fronteiras nacionais? (NUSSBAUM, 2010).

Diante do exposto, evidencia-se na proposta filosófico-educacional de Martha Nussbaum um empenho e um cuidado na direção de defender que sejam assegurados espaços-tempos no currículo escolar para a formação do pensamento crítico e da cidadania planetária. Para que isso seja possível, a autora enfatiza a necessidade de assegurar o estudo rigoroso de determinados conteúdos, mas também evidencia a importância de que os métodos educativos sejam atravessados por essa compreensão crítica e planetária.

Nesse sentido, entendo que uma prática humanista profundamente comprometida com a tarefa do pensamento, nos moldes em que propõe Said (2007), pode contribuir significativamente

para o processo educativo escolar, na medida em que no núcleo do que tem chamado movimento de resistência no humanismo, o autor situa a crítica, que “[...] é sempre inquietantemente reveladora, em busca de liberdade, esclarecimento, mais ação, e com certeza não seus opostos” (SAID, 2007, p. 97).

Assim, entendo que de nada adianta assegurar espaço-tempo para as disciplinas humanísticas no currículo escolar, se o modo de lidar com elas obedece a uma racionalidade instrumental. Estudar história não é mais humanizador do que estudar matemática se os conhecimentos da história forem abordados de modo acrítico, induzindo o aluno a decorar fatos, datas e personagens históricos sem reflexão, sem interpretação. Nesse sentido, o estudo da matemática pode, inclusive, ser mais humanizador do que o estudo da história ou mesmo da arte ou da literatura, se estas forem abordadas como conjunto de dados ou obras a serem decorados ou dissecados; ao passo que aquela for trabalhada de modo a desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de abstração, indispensáveis ao desenvolvimento humano.

No que diz respeito às aulas de história, por exemplo, Nussbaum enfatiza que mesmo quando se apresentam os dados históricos corretos, resulta impossível ensinar bem história se o professor se limita ao típico método de expor uma sequência de dados. Para fazê-lo deve mostrar aos alunos como se arma o relato histórico a partir de distintas fontes e provas, além de ensinar-lhes a avaliar um relato histórico frente a outro.

Assim também o pensamento crítico precisa ser ativado nos debates acerca do que se aprendeu: quando se estuda a cultura e a economia de uma cultura, há que se formular perguntas acerca das diferenças de poder e oportunidades, do lugar da mulher e das minorias, das vantagens e desvantagens que apresenta cada estrutura de organização política, por exemplo.

A autora defende já na educação das crianças noções de história mundial com especial atenção aos aspectos socioeconômicos, além dos políticos, aumentando a complexidade dos conteúdos com o transcurso do tempo. Ao finalizar a escola secundária, o ensino médio no Brasil, o aluno deveria saber o suficiente sobre o funcionamento da economia global para tomar decisões informadas como consumidor e como cidadão.

Todos os alunos deveriam, também, na proposição da autora, aprender bem ao menos uma língua estrangeira. E é interessante notar que a defesa feita por Nussbaum desse aprendizado de uma língua estrangeira não se trata de instrumentalizar os sujeitos para o domínio do conhecimento, mas de assegurar-lhes condições para uma interpretação mais alargada do mundo. A autora afirma: “[...] observar que outro grupo de seres humanos inteligentes fragmentou o mundo de maneira distinta e que toda tradução é em realidade uma interpretação imperfeita resulta fundamental como lição de humildade cultural” (NUSSBAUM, 2010, p. 126).

Portanto, a autora conclui: “[...] a história mundial e os princípios econômicos devem ser ensinados desde uma perspectiva humanística e crítica para que resultem úteis na formação de cidadãos do mundo inteligentes” (NUSSBAUM, 2010, p. 130). Isso corrobora a defesa não só das humanidades no currículo, mas uma perspectiva humanista atravessando todo o processo formativo.

3. O cultivo da imaginação

Nascemos com uma capacidade rudimentar para a empatia e o interesse pelo outro. Nossas primeiras experiências estão dominadas por um narcisismo muito potente, dado que a angústia relacionada com o abrigo e o alimento ainda não encontra consolo na certeza sobre a existência dos outros. Portanto, “[...] aprender a ver a outro ser humano como uma pessoa em lugar de como um objeto não é um processo automático” (NUSSBAUM, 2010, p. 132). É frequente que o narcisismo tome o controle e apresente os outros seres humanos como simples instrumentos à disposição dos desejos e sentimentos da criança.

Assim, a capacidade de sentir um interesse genuíno pelos demais tem vários requisitos prévios. Em primeiro lugar, Nussbaum destaca, trazendo de Rousseau, certo grau de competência prática, o que permite que a criança compreenda que não necessita escravizar os outros para atender suas necessidades. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o controle absoluto não é possível nem benéfico e que o mundo é um espaço em que todos temos debilidades e, portanto, necessitamos apoiarmo-nos mutuamente. Chegar a esse reconhecimento, por sua vez, supõe a capacidade de conceber o mundo como um lugar em que não se está sozinho, um lugar em que há outras pessoas com suas próprias vidas e necessidades, e com o direito de tentar satisfazê-las. Trata-se de algo complexo, uma vez que demanda conceber o mundo de uma maneira não natural, na medida em que se parte de concebê-lo como um lugar em que outras formas se movem ao ritmo de nossas necessidades enquanto bebês totalmente indefesos e dependentes.

Na educação técnica e fática faz falta esse cultivo das artes. Elas proporcionam o fortalecimento dos recursos emocionais e imaginativos da personalidade e, assim, outorgam às crianças e aos jovens novas capacidades para compreender a si mesmas e aos demais.

Também no que tange à arte, a contribuição de Said (2007) se faz notar quando o autor afirma:

A arte não está simplesmente ali: existe intensamente num estado de oposição inconciliada às depredações da vida diária, o mistério incontrolável sobre o chão bestial. Pode-se afirmar que esse estatuto elevado da arte é o resultado do desempenho, de uma elaboração demorada (como nas estruturas de um grande romance ou poema), de uma execução ou intuição engenhosa: eu próprio não passo sem a categoria da estética, que, na

análise final, não só providencia uma resistência a meus próprios esforços de compreender, esclarecer e elucidar como leitor, mas também foge às pressões niveladoras da experiência diária, das quais, entretanto, a arte paradoxalmente deriva (SAID, 2007, p. 87).

As artes cumprem dupla função nas escolas e universidades: por um lado, cultivam a capacidade de jogo e de empatia de modo geral e, por outro, podem agir nos pontos cegos específicos de cada cultura. A história da humanidade nos mostra que os movimentos antidemocráticos não raras vezes souberam fazer bom uso da arte, da música e da retórica para contribuir ainda mais com a estigmatização e a discriminação de certos grupos e pessoas. Portanto, o elemento imaginativo da educação para a democracia requer uma capacidade de seleção cuidadosa e, principalmente, uma abordagem verdadeiramente crítica, isto é, fundamentada em critérios dos quais a humanidade e a igualdade de direitos sejam paradigmáticos.

Sobre as peculiaridades do trabalho docente ao colocar em prática os elementos que recomenda como essenciais à formação de sujeitos-cidadãos preparados para a vida democrática, Nussbaum destaca a necessidade de se trabalhar com turmas menores. Isso tornaria possível promover a participação crítica dos alunos e corrigir seus escritos, sem que sejam simplesmente submetidos a exames nos quais são aprovados mediante a regurgitação de informações.

Mas, para além, e mesmo antes dos aspectos que dizem respeito à estratégia organizacional do ensino, penso que se faz muito necessária para a viabilização dessa proposta educacional centrada no paradigma do desenvolvimento humano para a saúde da vida democrática um redimensionamento da função docente. É imprescindível o desenvolvimento da compreensão, por parte dos sujeitos professores, da importância de sua própria relação com sua área de conhecimento, compreendendo-a como um conjunto de conhecimentos intersubjetivamente validados por sujeitos históricos que se identificam numa determinada interpretação do todo da experiência humana e, no mesmo grau de relevância, sua relação reflexiva com a cultura onde estão inseridos, cultivando sobre ela um olhar crítico no sentido de reconhecer a si mesmos e aos seus alunos como seres culturais, cientes de que essa cultura não é natural⁶ e de que não tem respostas para todas as questões. Essa compreensão é condição para a possibilidade de se promover o diálogo entre culturas, tão necessário à formação da

⁶ É imprescindível reconhecer, como destaca José Henrique dos Santos, no artigo intitulado *Sobre o ensino das humanidades*, que a organização dos meios necessários à subsistência do homem “[...] não é dada como um fato consumado e imutável; pelo contrário, ela é mutável e histórica, e nela atua a liberdade humana” (SANTOS, 1991, p. 128). Tendo por base os preceitos filosóficos de Hegel, o autor afirma que a “[...] reificação do ser social faz com que a sociedade apareça como manifestação de uma natureza humana imutável, da qual se exclui por si só todo comportamento heterodoxo e autônomo [...]. Todavia, sempre é possível reativar as forças que comandam essa ‘segunda natureza’ do homem, a cultura, e insuflar-lhe nova alma. A própria cultura traz em si os germes de seu renascimento. É tarefa da educação humanística descobri-los e cultivá-los” (SANTOS, 1991, p. 121-122).

empatia capaz de diminuir preconceitos que acabam por estigmatizar pessoas, o que leva, na radicalidade, ao desejo de exterminá-las.

Assim, compreender sua área de conhecimento como parte de uma tradição humana responsável pela construção do mundo humano comum que temos e compreender sua cultura como um artifício produzido historicamente na complexidade e na contingência das relações entre os sujeitos que a compõem abre caminho para outra concepção de educação, “[...] em que a experiência educativamente significativa não esteja necessariamente regulada pela apropriação, a autorrealização e a identificação e não esteja, portanto, sempre já pedagogicamente disciplinada e anulada” (LARROSA, 1996, p. 220). A perspectiva para a qual estou apontando concebe o ato pedagógico como acontecimento que promove o diálogo com vistas à abertura e não à identificação, que promove o embate entre sentidos variados e não o “fechamento” em torno de um sentido previamente determinado.

Nesse sentido, destaco a relevância do exercício dialógico no processo de formação docente, como prática humanista efetivamente intersubjetiva e intertextual, capaz de instigar os sujeitos-professores à reflexão, à confrontação crítica entre os sentidos instituídos pelos discursos sobre sua área de saber e os sentidos possíveis de serem criados.

Não se trata, aqui, de exaltar o método socrático apenas como técnica de ensino a ser aplicada na sala de aula, mas como atitude explícita e prática constante do professor; como experiência capaz de desencadear processos reflexivos na sua formação, como exercício potencialmente dialógico e promotor de encontros entre subjetividades distintas, entre diferentes horizontes de perspectiva, que são sempre singularidades socialmente marcadas.

Na medida em que se reduz o investimento nas disciplinas humanísticas se produz uma grave erosão das qualidades essenciais para a vida mesma da democracia. Se não insistirmos na importância fundamental das humanidades, como adverte Nussbaum (2010), estas desaparecerão, porque não servem para ganhar dinheiro. É imprescindível, portanto, no contexto das sociedades contemporâneas, líquido-modernas, fazer perguntas sobre o rumo da educação e, com ela, da sociedade republicana democrática. Isso porque a saúde e a qualidade da vida democrática são diretamente proporcionais à capacidade de seus cidadãos construir critérios de validade para o funcionamento dessa forma de organização social.

A escola é o espaço-tempo por excelência destinado à formação das novas gerações. Apresento e defendo ao longo da tese a concepção de escola como tempo livre das pressões (re)produtivas, como espaço-tempo destinado a oportunizar às novas gerações o estabelecimento de uma relação profundamente marcada pelo interesse pelas matérias de estudo, livre da preocupação quanto à utilidade ou aplicação desses conhecimentos. A escola como lugar privilegiado de suspensão, ainda que temporária, da ordem estabelecida; onde todos, em condições de igualdade, possam ter acesso ao legado construído pela tradição, ou melhor,

acolhendo o que propõe Said (2007), pelas diferentes tradições, lugar onde todos possam exercitar sua capacidade de pensamento crítico, desenvolver sua imaginação e, pelo exercício da empatia, desenvolver respeito pelas necessidades dos outros e capacidade de cooperação, virtudes essenciais à sociabilidade republicana democrática.

Embora tenha uma funcionalidade, uma dimensão instrumentalizadora, a escola, na perspectiva defendida, não é funcional a serviço dos interesses do mercado. A funcionalidade da escola reside justamente em não ser funcional nos termos em que a lógica do mercado tenta lhe impor, mas em ser tempo-livre dessas pressões (re)produtivas, onde os sujeitos possam se relacionar profunda e extensamente com as matérias de estudo, condição de possibilidade para que o acontecimento escolar possa se constituir experiência.

As matérias de estudo são, em última instância, o legado das tradições elaboradas pela humanidade, situadas no tempo e no espaço, e que demandam constantes revisões e reelaborações. Por meio desse processo as novas gerações podem conhecer o mundo humano comum e, pela atitude rigorosamente crítica perante essas tradições, podem escolher os melhores caminhos por onde dar continuidade e/ou fazer os enfrentamentos necessários à construção de critérios de razoabilidade mais apropriados à convivência entre humanos, pautados pela responsabilidade quanto aos cuidados necessários para a manutenção dos recursos naturais disponíveis, bem como às decisões quanto ao modo de proceder no que tange à produção científica e tecnológica e, principalmente, à distribuição dos recursos gerados por essa produção.

Nesse sentido, é imprescindível o lugar das humanidades no currículo escolar, bem como uma perspectiva humanista atravessando todo o processo formativo. Isso significa que as humanidades precisam integrar ativa e criticamente o currículo de formação da educação básica, não só, mas em especial, no nível médio, para além de serem meramente toleradas como uma espécie de adereço na formação. E, para além disso, a defesa de uma perspectiva humanista em todo o processo formativo implica o reconhecimento da necessidade de recuperar o sentido filosófico do universal, compreendido como o comum na essência do espírito, o qual atravessou toda a produção de conhecimentos e compreensão de mundo elaboradas pelos gregos e cujo legado continua importante para nossa civilização contemporaneamente. Trata-se do desafio de recuperar a noção de totalidade orgânica que se tinha na Antiguidade Grega, agora com o devido respeito à individualidade, conquistado na Modernidade.

O ideal civilizatório da Modernidade carrega em si ambivalências que, contemporaneamente, comprometem a própria noção de humanismo, o qual carregou historicamente ideologias eurocêntricas e imperialistas. Evidencia-se, portanto, a necessidade e a importância de questionar esse ideal civilizatório. Entretanto, essa necessidade de questionamento não invalida; ao contrário, reforça a importância das humanidades no processo formativo humano, uma vez que elas são potentes, inclusive, para o tensionamento da própria

noção de Civilização. Se conseguimos questionar o ideal civilizatório do Ocidente, o fazemos “por dentro” das humanidades, isto é, tendo as humanidades como aporte teórico-conceitual para fazer esse questionamento.

A perspectiva que defendo constitui uma aposta na não neutralidade da educação, e sim na sua intencionalidade, a qual carrega e assume o compromisso com os princípios do universalismo; da igualdade; da individualidade, da autonomia do sujeito e da laicidade, conquistados na Modernidade, como os melhores traços norteadores da vida em sociedade que a humanidade conseguiu até então inventar. Mas é importante ressaltar que se trata de assumir esses princípios, numa atitude crítica, numa práxis educativa pautada pelo rigoroso reexame, reformulação, reconsideração desses fundamentos, de modo a reconhecer as áreas do conhecimento como produções humanas situadas no tempo e no espaço, passíveis, portanto, de questionamentos, de revisão e de renovação, e não como verdades absolutas a serem transmitidas e consumidas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Traduzido por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Traduzido por Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011c.

BRASIL/INEP. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em 23 abr. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Institui a reforma do ensino médio no Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 21 maio 2018.

CARVALHO, José Sérgio F. *O declínio do sentido público da educação*. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~cpedh/O%20declinio%20do%20sentido%20publ%20da%20educacao.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2017.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

CORTINA, Adela. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. A responsabilidade social da educação escolar (ou “a escola como instituição republicana”). In: MAAS, Adriana Kemp; ALMEIDA, Airton Lorenzoni; ANDRADE, Elisabete (Orgs.). *Linguagem, escrita e mundo*. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 151-160.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola sem Partido: imposição da mordaza aos educadores*. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722/17673>>. Acesso em 19 jun. 2018.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura e formación*. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Disponível em <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>> Acesso em 11 de mai. 2005.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Traduzido por Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NUSSBAUM, Martha C. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. *A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

PAVIANI, Jayme. O professor na sala de aula. In: RAMOS, Flávia Brocchetto; PAVIANI, Jayme (Orgs.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educus, 2009, p. 21-34.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, José Henrique dos. Sobre o ensino das humanidades. In: DIAS, Fernando Correia *et al.* *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 119-130.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: VORRABER COSTA, Marisa (Org.). In: *A escola tem futuro?*. SP: Lamparina, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 maio 2018.