CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE FILOSOFIA APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS DO MUNDO

Gilson Carreira Junior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN), do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Orientadora: Dra. Taís Silva Pereira

Rio de Janeiro
Dezembro de 2022

DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE FILOSOFIA APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS DO MUNDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN), do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Gilson Carreira Junior

Banca Examinadora:

Presidente, Professora Dra. Taís Silva Pereira (CEFET/RJ) (orientadora).

Professor Dr. Leonardo Diniz do Couto (CEFET/RJ)

Professor Dr. Altair Alberto Fávero (UPF/RS)

SUPLENTES

Professor Dr. Marcelo Senna Guimarães (PPFEN – CEFET/RJ)

Professora Dra. Valéria Cristina Lopes Wilke (PROF-FILO - UNIRIO)

Rio de Janeiro
Dezembro de 2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C314 Carreira Junior, Gilson
Diagnóstico do ensino de filosofia após a reforma do ensino médio e a BNCC: possibilidades de atuação sob a perspectiva de Martha Nussbaum na formação de cidadãos do mundo / Gilson Carreira Junior . — 2023.
106f. + apêndice : il. (algumas color.), enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2023.
Bibliografia : f. 102-106
Orientadora: Taís Silva Pereira

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Reforma do ensino – Brasil. 3. Ensino médio – Brasil. 4.Base Nacional Comum. 5. Nussbaum, Martha Craven, 1947- I. Pereira, Taís Silva. (Orient.). II. Título.

CDD 107

AGRADECIMENTOS

À minha amada companheira Ana Luiza Leite Dutra, por todo apoio e incentivo, como também pela paciência nos momentos de ausência.

À eximia professora Dra. Taís Silva Pereira, que com maestria me conduziu nesta jornada acadêmica. Gratidão por toda orientação dessa pesquisa.

Aos professores e aos colegas do Mestrado em Filosofia e Ensino do PPFEN-CEFET/RJ, como também aos professores presentes na banca, Dr. Altair Fávero e Dr. Leonardo Couto, com certeza vocês foram imprescindíveis em minha formação.

Aos amigos, sempre companheiros de vida. A todos que me incentivaram, me apoiaram e sempre torceram pela minha caminhada profissional e acadêmica.

À professora e escritora Martha Nussbaum, por me abrilhantar com suas indagações tão pertinentes para a realidade educacional atual.

EPÍGRAFE

“Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver...”.
(NUSSBAUM, Martha. 2019, pág. 143-144)

RESUMO

DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE FILOSOFIA APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS DO MUNDO

A presente dissertação tem por objetivo investigar o contexto contemporâneo do ensino de filosofia e o seu lugar no ensino médio regular, após implementação da lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). O trabalho se baseará na referência teórica da filósofa estadunidense Martha Nussbaum, sobretudo em sua obra "*Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades"*, que mostra como o enfraquecimento das humanidades impacta na formação democrática nas sociedades atuais. O diagnóstico crítico da pensadora sobre o enfraquecimento do ensino das humanidades em geral corrobora com a visão tratada neste trabalho, que conjectura o ensino de filosofia à luz das políticas educacionais atuais e seus novos dilemas, diante das reformulações curriculares. Nessa perspectiva, a pesquisa percorre a discussão sobre a importância do ensino de filosofia diante da formação democrática e para o desenvolvimento do pensamento crítico, características enfraquecidas pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC. Ao retirar a obrigatoriedade do ensino das humanidades, como o de filosofia, tais políticas colaboram com um avanço no modelo não democrático, progredindo numa educação sob a ótica neoliberal. Contra essa perspectiva, as reflexões de Martha Nussbaum apontam para os riscos que os países estão correndo ao priorizar apenas aspectos lucrativos na educação dos cidadãos. Assim, constataremos que apesar de defender a formação para as capacidades formativas que promovam o desenvolvimento humano e a qualidade de vida, a BNCC não consegue atender esses pressupostos, como mostraremos neste trabalho. Ao fim da análise da parte teórico-metodológica desta dissertação, o terceiro capítulo apresentará, como proposta didática, um "Simpósio Filosófico – Cidadãos do Mundo: a formação humano-democrática na escola", em que apresentará a experiência de um evento escolar que pretende, de forma interdisciplinar, colaborar com a formação dos estudantes em relação às humanidades, sob a coordenação da disciplina de filosofia. Dessa forma, a metodologia se orientará por pesquisa bibliográfica, análise conceitual e intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Reforma do Ensino Médio; BNCC; Martha Nussbaum.

ABSTRACT

DIAGNOSIS OF THE EDUCATION OF PHILOSOPHY AFTER THE REFORM OF HIGH SCHOOL EDUCATION AND THE BNCC: POSSIBILITIES OF ACTION UNDER THE PERSPECTIVE OF MARTHA NUSSBAUM IN THE EDUCATION OF WORLD CITIZENS

This dissertation aims to investigate the contemporary context of teaching philosophy and its place in regular secondary education, after the implementation of law 13.415/2017 (High School Reform) and the BNCC (Brazilian National Common Curriculum Base). The work will be based on the theoretical reference of the American philosopher Martha Nussbaum in her work “Nonprofit: why democracy needs the humanities”, which shows how the weakening of the humanities impacts on the democratic formation in current societies. The thinker's critical diagnosis of the weakening of humanities teaching in general corroborates the view addressed in this work, which conjectures the teaching of philosophy in the light of current educational policies and their new dilemmas, in the face of curricular reformulations. In this perspective, the research covers the discussion about the importance of teaching philosophy in the face of democratic formation and for the development of critical thinking, characteristics weakened by the Secondary Education Reform and by the BNCC. By removing the mandatory teaching of the humanities, such as philosophy, such policies collaborate with an advance in the non-democratic model, progressing in an education from a neoliberal perspective. Against this perspective, Martha Nussbaum's reflections point to the risks that countries are running by prioritizing only profitable aspects in the education of citizens, because by defending training for training skills that promote human development and the quality of social life, assumptions that the BNCC itself cannot meet, as will be discussed in this study. At the end of the analysis of the theoretical-methodological part of this dissertation, the third chapter will present, as a didactic proposal, a “Philosophical Symposium – Citizens of the World: the human-democratic formation in the school”, in which it will present the experience of a school event that intends to, in an interdisciplinary way, collaborate with the training of students in relation to the humanities, under the coordination of the Philosophy discipline. Thus, the methodology will be guided by bibliographical research, conceptual analysis and pedagogical intervention.

Keywords: Philosophy teaching; High School Reform; BNCC; Martha Nussbaum.

SUMÁRIO

Introdução 9

1. Análise do Ensino de Filosofia no contexto da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 14

1.1 A 'crise silenciosa' na educação 17

1.1.1 Princípios do neoliberalismo. 20

1.1.2 Reformas neoliberais no Brasil 24

1.2 Contexto político brasileiro em favor da desconstrução da democracia. 30

1.3 Reforma do Ensino Médio e BNCC: o 'enfraquecimento' do ensino de filosofia 37

1.3.1 Estrutura Curricular a partir da Reforma do Ensino Médio 37

1.3.2 BNCC e o ensino de filosofia. 43

2. O enfraquecimento do Ensino de Filosofia: a ausência das humanidades à luz da Teoria de Martha Nussbaum 48

2.1 O ensino de filosofia enfraquecido e uma democracia em risco. 48

2.2 As capacidades formativas para Martha Nussbaum 58

2.2.1 As capacidades formativas de Nussbaum para o desenvolvimento humano 62

2.2.2 Ensino de Filosofia e as Capacidades de Martha Nussbaum 68

2.3 Pressupostos da BNCC que não correspondem às Capacidades 75

2.3.1 A leitura neoliberal das competências gerias na BNCC. 76

2.3.2 As competências da BNCC e as capacidades de Nussbaum 82

2.3.3 Capacidade de sentido, imaginação e pensamento. 88

3. Simpósio - Cidadãos do mundo: a formação humano-democrática na escola 92

3.1 O conceito de Cidadãos do Mundo orientador do Simpósio 93

3.2 A construção do Simpósio 96

3.3 Desenvolvimento do Simpósio 98

3.4 Considerações sobre o evento 99

Considerações Finais 101

Referências 105

Apêndice 110

Introdução

Pode-se entender educação, sob a visão de Martha Nussbaum, como o processo de preparação do sujeito para o mundo – definido por correlações culturais, sociais e institucionais. Como afirma a autora: “Educação é para gente.” (NUSSBAUM, 2019, pág. 27), ou seja, os processos educativos perpassam as relações humanas e todas as implicações que elas possuem. Contudo, a educação, na visão da autora, tem um objetivo “[...] transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas” (NUSSBAUM, 2019, pág. 27).

Em outra obra, Nussbaum já afirmava: “Educar, então, passa pela preparação, com antecedência, para ser partícipe e transformador do mundo” (NUSSBAUM, 2016, pág. 14). Portanto, é perceptível que, na escola, há uma importante relação de convivência entre os sujeitos, o que possibilita diferentes aprendizagens, que favorecem a socialização e apropriação de novas crenças, novos comportamentos, novas formas de relacionamentos e, também, a vivência com outras culturas e experiências em torno de diferentes aspectos.

A partir da relação entre o contexto educacional brasileiro contemporâneo e a obra de Martha Nussbaum, especialmente em seu livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, o presente estudo tem por objetivo investigar o contexto contemporâneo do ensino de filosofia e o seu lugar no ensino médio regular, após implementação da lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Assim, visa articular o que a autora estabelece como enfraquecimento das humanidades em geral, especificamente em relação ao ensino de filosofia, com a análise da Reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, a proposta se baseará na realidade educacional brasileira, com o estudo das recentes políticas públicas educacionais supracitadas.

A pesquisa assume que é no espaço escolar que se estabelece uma formação integral do estudante. Desse modo, este estudo percorre a discussão sobre a importância do ensino de filosofia diante da formação democrática e para o desenvolvimento do pensamento crítico, características enfraquecidas pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC. Deste modo, ao desobrigar o ensino das humanidades, como o de filosofia, tais políticas colaboram com um avanço no modelo não democrático, progredindo numa educação sob a ótica neoliberal. Além disso, a escola

também contribui com a construção atitudinal dos sujeitos, a fim de se concretizar a autonomia de pensamento, sobre as virtudes éticas e as relações democráticas. Conforme defende Martha Nussbaum:

> (...) é durante os anos decisivos ao longo dos quais as crianças e os jovens estudantes frequentam o ensino que lhes vão sendo incutidos os hábitos de pensamento que os acompanharão até ao fim da sua vida. Poderão aprender a fazer perguntas ou não; a não questionar tudo aquilo que lhes é dito ou a levar a cabo uma investigação pessoal mais aprofundada; a imaginar a situação em que se encontram as pessoas que não são iguais a eles ou a considerar que tais pessoas representam uma ameaça para o sucesso dos seus projetos pessoais; a encararem-se a si próprios como fazendo parte de um grupo homogêneo ou a imaginar que o mundo pertence a muitas pessoas e grupos e que, nesse mundo, todos eles merecem respeito e compreensão (NUSSBAUM, 2016, pág. 40).

Conforme apresentado acima, a autora entende que é na escolarização que os pressupostos de formação e suas dimensões – cognitiva, social, emocional e afetiva – se concretizam e tornam a escola e seus meios de educar uma via poderosa na construção de uma sociedade. Portanto, pretende-se transportar o estudo a um raciocínio crítico, apoiado pela autora, em que a conjectura do ensino de filosofia nos espaços escolares hoje, pode, ou não, colaborar para a construção de uma sociedade democrática. Diante de desafios próprios do mundo de hoje, que está permanentemente conectado e em acelerada transformação em diversos níveis, se faz necessária uma educação baseada na aprendizagem que contemple muitos eixos e que estejam integrados à realidade do aluno. Dessa forma, será possível ajudá-lo a visualizar que sua educação é importante e que os princípios éticos que regem uma construção democrática colaboram para a pluralidade de pensamento. Como diz Nussbaum, “pessoas livres e racionais preocupadas em ampliar seus próprios interesses aceitariam numa posição inicial de igualdade” (NUSSBAUM, 2006, pág. 11).

Por isso, a defesa da obrigatoriedade do ensino de filosofia como meio para a construção do sujeito, que contempla a formação integral, pode ser apoiada pela ideia de Martha Nussbaum em sua defesa da educação democrática. A professora Maria Isabel Henriques estuda Nussbaum e reflete sobre o papel da educação de forma geral e como ele pode definir os acessos aos direitos fundamentais, baseados numa sociedade democrática que garanta a efetividade nas dignas oportunidades para uma sociedade e uma educação mais justa:

> Conforme defende a autora, o direito à educação constitui um pressuposto essencial para o desenvolvimento humano, já que é condição para a aquisição de hábitos de leitura, sendo, por sua vez, os hábitos de leitura uma condição para o uso do raciocínio moral. Porém, segundo Nussbaum, a igualdade de acesso a esse direito não

> pode ser pensada como uma igualdade entre iguais, já que aflui às escolas uma ampla diversidade de pessoas, com capacidades e interesses distintos, mas igualmente dignas de uma vida plena e justa. Desta forma, ao longo das suas reflexões, a autora pretende encontrar respostas para uma das suas grandes preocupações: Uma sociedade e uma educação mais justam são possíveis? (HENRIQUES, 2016, pág. 8).

Nesse sentido, a análise filosófica do referencial teórico de “Sem fins lucrativos” mostrará como o ensino das humanidades e arte em geral, atualizado em nossa dissertação, especificamente para o ensino de filosofia, colabora para a integral formação dos indivíduos no ambiente escolar e fortalece a promoção de valores essenciais para a manutenção da democracia. Nussbaum apresenta como a educação, numa perspectiva geral e no ambiente escolar, em particular, constituiu-se contemporaneamente como espaço de reprodução da lógica do mercado financeiro, ao deixar de priorizar o ensino de áreas humanas e artísticas e oferecer áreas correlatas ao tecnicismo e à formação exclusivamente das ciências chamadas “exatas”.

No primeiro capítulo, a metodologia a ser utilizada será a análise documental e a revisão bibliográfica, a fim de constituir uma análise conceitual. Em um primeiro momento, o estudo será construído com base no manifesto que Martha Nussbaum faz na obra *“*Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*”,* em que aponta o processo em curso da prioridade do lucro nas formulações dos currículos educacionais. Aliado a isso, articulamos a teoria de Nussbaum ao contexto neoliberal engendrado no Brasil, com a análise da legislação da Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum, amparado por revisão bibliográfica sobre o tema, em especial sobre o ensino de filosofia. Essas reformas estão inseridas e intencionadas aos processos de reformulações curriculares a serviço do neoliberalismo. Sobre isso, os autores Pierre Dardot e Christian Laval (2017), que denominam as atuais reformas em todo o mundo, como produtos do neoliberalismo. Portanto, ao conjecturarmos as realidades de mudanças e suas intencionalidades, compreenderemos como toda a conjuntura favorece a crise na educação, conforme alerta Nussbaum.

Em seguida, no segundo capítulo, serão investigados os conceitos filosóficos que compõem os pressupostos de uma formação democrática, segundo Nussbaum, com auxílio de bibliografia referenciada. Com as intersecções necessárias, buscaremos relacionar as percepções da autora Martha Nussbaum sobre a educação e sua trajetória mercantilista, em contexto de EUA, que poderão auxiliar na compreensão da realidade educacional brasileira, principalmente em relação às competências gerais da BNCC e às capacidades elencadas por Nussbaum, como proposta para o desenvolvimento

humano. A pesquisa identifica que a terminologia de uma educação por competências e habilidades não é inédita, contudo a ênfase dada a esses termos no documento da Base evidencia os princípios de educação para o mercado e não para formação de capacidades que gerem sujeito autônomos de si e inseridos nos processos de interdependência social, conforme defende nosso referencial. Sendo assim, neste momento, discorreremos sobre o conceito de capacidade para a autora e o como ela estabelece tal conceito e seus desdobramentos. Dessarte, apoiaremos nosso estudo na obra "Crear capacidades: propuesta para el desarollo humano" (2012). A autora observa que, ao debruçar-se sobre as capacidades[1] humanas, o enfoque nelas se dá para "enfatizar que los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas son plurales"[2] (NUSSBAUM, 2012, pág. 38). Essa proposta formativa das capacidades evidencia o interesse de Nussbaum pela educação de maneira global, para que haja qualidade de vida e bem-estar social em sociedades democraticamente sólidas. Sobre isso, a autora afirma que

> (...) o sistema educativo deve [conceder] importância, isto é, [deve] incluir todos os seres humanos na [sua] comunidade de diálogo e de interesse e basear as decisões políticas neste princípio de inclusão, respeitando o círculo que define a humanidade e dando-lhe uma particular atenção (NUSSBAUM, 2016, pág. 14).

Com base nas etapas anteriores, no terceiro capítulo, a dissertação apresentará, enquanto produto educacional, uma proposta de intervenção pedagógica em uma escola particular, situada na Barra da Tijuca, cidade do Rio de Janeiro, que atende as três séries do ensino médio regular. Em outras palavras, por meio do produto educacional se procurará levar os estudantes à análise da sua própria formação escolar, diante das capacidades analisadas por Nussbaum, acerca do fortalecimento dos valores democráticos. Para tanto, construiu-se um projeto denominado "Simpósio Filosófico – Cidadão do mundo: a formação humano-democrática na escola", com o objetivo de construir a consciência coletiva da importância do ensino de filosofia e a formação ética através das capacidades elencadas por Nussbaum, em relação ao fomento da democracia. O principal pressuposto dessa atividade é a construção do conhecimento de maneira coletiva e participativa. Esse processo foi realizado no

[1] Na obra "Crear Capacidades", Martha Nussbaum defende seu termo "capability", contudo, em "Sem fins lucrativos", a autora não utiliza o termo para também elencar capacidades. Assim, nosso estudo percorre a trajetória das capacidades como oportunidade formativa (2019), contudo apoia-se na Teoria das Capacidades em que a autora discorre sobre as "capability" (2012).

[2] "enfatizar que os elementos mais importantes da qualidade de vida são as pessoas plurais. (NUSSBAUM, 2012)

período de realização do curso de Mestrado do PPFEN – Programa De Pós-Graduação em Filosofia e Ensino e seus resultados foram apresentados na forma de um relato de experiência, ao final de todo o processo teórico.

Por fim, é importante alertar ao leitor que nosso estudo traz um recorte de políticas públicas, no âmbito da educação, que estão em constantes mudanças. Recentemente com as eleições presidenciais (2022), tendo sido eleito novamente após - 20 anos da sua primeira eleição, Luiz Inácio Lula da Silva - e traz como pauta de governo a discussão sobre a efetivação de muitas contrarreformas neoliberais, instituídas nos processos de crise econômica: impeachment de Dilma Roussef e eleição de Jair Bolsonaro eleito. Todos esses marcos geraram ainda mais desigualdades sociais no território brasileiro. Portanto, membros dos grupos de transição do próximo governo para pensar educação já colocaram como pauta a Reforma do Ensino Médio. Com ideais em consonância ao nosso estudo, membros dos grupos entendem que a Reforma do Ensino Médio é colocada como ferramenta a favor do enfraquecimento das democracias. ***"Nenhuma fala [dos que participaram] defendeu a reforma do ensino médio. No mínimo, pretende-se aperfeiçoar a reforma"*****,** disse Daniel Cara, professor da USP. Portanto, nossa análise documental faz referência à instituição da reforma, por meio de uma medida provisória (2016) até o momento de sua efetivação (2022). Contudo, atentos às mudanças que poderão ocorrer, esta dissertação frisa a importância de refletir e entender que as alterações no campo do currículo escolar, que foram colocadas em curso, com toda certeza, marcará uma geração de crianças e jovens que estão vivendo o período escolar.

1. Análise do Ensino de Filosofia no contexto da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A educação não é um processo isolado, portanto, ao tratar do fazer educacional não se pode entendê-lo como uma via à parte de toda a estrutura social e política de uma organização territorial. Como define Martha Nussbaum: “[...] transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional” (NUSSBAUM, 2019, pág. 27). Nessa perspectiva, a problematização, o questionamento, o diálogo e a compreensão constituem-se como aspectos do desenvolvimento humano no ambiente escolar. O estudo de Martha Nussbaum, que aborda o tema da educação, na obra *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* faz-se necessário pelo rico arcabouço teórico que a autora oferece, além da proximidade temática com o contexto de políticas de educação no Brasil, notadamente a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC.

Desde 1988, a Constituição Brasileira designa a educação como um instrumento para todos e como dever do Estado e da família. De acordo com o Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, art. 5º). Ou seja, coloca-se como dever do Estado assegurar o acesso e o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a educação na formação de cidadãos. Portanto, sendo o Estado um ente político, que sofre mudanças a partir de processos civilizatórios democráticos, como o voto, a mudança no cenário pode e corriqueiramente ocorre com alternâncias em políticas educacionais, como no caso das supracitadas. Dessa maneira, nosso estudo pretende, neste primeiro capítulo, promover uma articulação das conjunturas de reformas estruturais no contexto sociopolítico com as políticas educacionais ocorridas no Brasil, visualizando, assim, o impacto no ensino de filosofia.

O pensamento de Martha Nussbaum sobre a educação em “Sem fins lucrativos” nos auxilia a compreender como uma nova ordem educacional promove mudanças e afeta a manutenção do *ethos* democrático. Nesse sentido, ela afirma que “Estão ocorrendo mudanças radicais no que as sociedades democráticas ensinam a seus

jovens, e essas mudanças não têm sido bem pensadas" (NUSSBAUM, 2019, pág. 3). Contrapondo a afirmação final da autora, nosso roteiro de análise percebe que as mudanças têm sido bastante pensadas, sim. Decerto, Nussbaum faz essa afirmação longe de uma possível ingenuidade, pois no decorrer de sua obra a autora percorre a discussão sobre a intencionalidade das 'mudanças' nos sistemas educacionais. Contudo, para auxiliar na apresentação dos fatos sócio-históricos e para entender melhor os fenômenos ocorridos nos processos das reformulações curriculares trazidas nesta dissertação, propõe-se um diálogo com os autores Pierre Dardot e Christian Laval em sua obra *A nova razão do mundo*, em que analisam os processos políticos, econômicos e sociais e seus desdobramentos em diversos lugares. Defendem, ainda, que, a partir do estabelecimento do neoliberalismo, instaura-se uma nova ordem mundial que privilegia o lucro em todos os processos de vida humana. Os estudiosos apontam:

> [...] aproveitar os déficits e as dívidas como pretexto para as "reformas estruturais", como fazem há muito tempo o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a União Europeia. O questionamento da democracia toma caminhos diversos, que nem sempre têm a ver com a "terapia de choque", mas, sim, e, sobretudo, com o que Wendy Brown chamou, com justiça, de processo de "desdemocratização", que consiste em esvaziar a democracia de sua substância sem a extinguir formalmente (DARDOT e LAVAL, 2017, pág. 16).

Amparado pela discussão acima, se intenciona trazer à tona que as Reforma do Ensino Médio e a BNCC estão inseridas em conjunturas que favorecem o enfraquecimento das humanidades e das artes em geral, de acordo com o pensamento nussbiano. Além disso, focam em modelos de educação que corroboram a manutenção de uma sociedade medida pelo lucro e não pelas suas capacidades[3] humanas de desenvolvimento. Nussbaum questiona por que instituições educacionais de ensino básico e de ensino superior têm abandonado o ensino das humanidades e das artes, "à medida que a pressão pelo crescimento econômico leva a mudanças no currículo" (NUSSBAUM, 2019, pág. 10), a fim de privilegiar cátedras técnicas e de competências únicas para o lucro, e não para a formação de uma 'cidadania plena'.

A Reforma do Ensino Médio, aqui no Brasil, iniciada como medida provisória em 2016 (MP n°746/16), surge em um contexto pós-impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Desde as primeiras ações observadas no âmbito deliberativo sobre tal reforma, que partiram da não obrigatoriedade de algumas disciplinas, fixando no quadro

[3] Conforme já colocamos, este termo será mais bem trabalhado adiante, especialmente no capítulo 2.

obrigatório somente língua portuguesa, matemática e língua inglesa, percebe-se problemas de formulação da política pública educacional delineada pela então MP. Dessa forma, juntamente à Reforma do Ensino Médio, ocorre a implementação da BNCC, estabelecendo, assim, um novo padrão para a construção curricular nacional.

A homologação da BNCC foi tida, naquele contexto em que se iniciava uma crise, como “um avanço importante para a equidade e a qualidade da educação brasileira” (MOVIMENTO PELA BASE, 2016). Contudo, o Movimento pela Base trazia intenções claras, aliadas aos interesses privados. Essas empresas financiaram o Movimento, que utilizou principalmente dos meios de comunicação para disseminar os “benefícios da BNCC” e as possiblidades de ganho na formação dos estudantes. Por outro lado, o longo processo de construção de diversos especialistas em educação, que se dedicaram a estruturar uma Base que atendesse as realidades do campo educacional brasileiro, foi deixado de lado, justamente pela mudança de governo. Isso fez com que todo o processo se alterasse e tomasse um novo corpo de formação. Consequentemente, esse processo toma novos rumos, que devem ser lidos juntamente a toda conjuntura que estava instaurada no país, retome-se: impeachment, Reforma do Ensino Médio por meio da MP 746/2016 e mudança no processo de construção da BNCC. Concomitantemente a esse recorte temporal trabalhado e às mudanças do campo educacional, outras alterações – como a reforma trabalhista e a reforma previdenciária – estavam em curso de efetivação política no país.

O professor de Filosofia Edgar Lyra, da PUC-Rio e do PPFEN-CEFET/RJ, participou de toda a construção da BNCC e explica um pouco melhor, em uma entrevista que deu a ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), o processo de ruptura do que estava sendo construído na formulação da Base e, principalmente, em relação ao nosso objeto de estudo, o ensino de filosofia:

> Em suma, embora não seja possível aqui discutir em detalhe as modificações feitas, percebe-se já que elas vão além de disputas léxicas ou terminológicas. Não é de somenos importância que a estruturação por “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” tenha sido preservada apenas para a Educação Infantil, e que a expressão esteja ausente do restante do texto, supostamente lastreada na agora introduzida noção de “competência”. (Ver p. 17, último parágrafo da BNCC). Ainda mais importante é registrar que tampouco essa inflexão estrutural foi abertamente discutida com as várias “partes interessadas”. Tenho especial receio – independente de minhas próprias preferências pedagógicas – que esse tipo de ruptura gere dificuldades para a futura compreensão, acolhimento e implementação das prescrições da Base que vier a ser homologada (ANPOF, 2017).

Como explicita Lyra, após todo o processo da homologação da BNCC, um novo

parecer se coloca como um desafio para o ensino de filosofia. Haja vista que partimos de uma reflexão na interseção entre a área da Educação e da Filosofia, pretende-se abordar alguns dos problemas democráticos envolvidos nessas reformas e, principalmente, no ensino de filosofia. Assim, ao analisarmos tais reformas e seus contextos, entendemos que tudo está associado a um modelo mundial que prioriza o lucro, acima da educação e da democracia, como afirma Nussbaum: “Obcecados pelo PIB, os países – e seus sistemas de educação – estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia” (NUSSBAUM, 2019, pág. 4). Ou seja, através de uma educação que vise o lucro e que não contempla a formação dos cidadãos que sejam capazes de produzir um “o aspecto construtivo e criativo e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso [...] já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo” (NUSSBAUM, 2019, pág. 4). Portanto, neste primeiro capítulo, faremos uma investigação sobre o decorrer dos processos contemporâneos de formulações de políticas públicas educacionais a fim de atestar a teoria da autora Martha Nussbaum, sobre um projeto denominado por ela como ‘crise silenciosa’ de enfraquecimento das humanidades na educação.

1.1 A ‘crise silenciosa’ na educação

A educação não é um instrumento unicamente utilizado para a alfabetização e a reprodução de cálculos aritméticos básicos. Aliado ao pensamento de Martha Nussbaum, compreende-se a escola como campo profícuo para a educação formal de crianças e jovens, logo, pensada como espaço para uma educação “liberal”, garantindo a literalidade do termo: educação que assegure a liberdade dos indivíduos e que eles sejam autônomos e comprometidos com as sociedades em que vivem. Nussbaum argumenta que todos os seres humanos devem possuir uma vida com oportunidades completas, íntegras e prósperas e com dignidade humana. Sendo assim, a educação aperfeiçoa o ser humano a fim de se alcançar esses ideais de vida apresentados pela teoria da autora.

Nussbaum, como pensadora liberal, também apoia seu pensamento nas premissas presentes na Declaração dos Direitos Humanos, como expresso em seu artigo 26°[4], em que se entende como tarefa da educação é observar a formação e

[4] “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”(DUDH, art. 26º).

participação do indivíduo, tornando-o cidadão.

A compreensão de cidadania, inclusive, não se restringe ao quadro da Modernidade. Faz-se preciso retomar os filósofos antigos, mais precisamente nas definições estoicas com Sêneca e Cícero. Através deles, Nussbaum reforça o sentimento de união que deve prevalecer em uma nação. Para ela, deve existir entre as pessoas uma proposta de educação para cidadania, ou seja, sentindo-se cidadão e garantindo que a cidadania seja um compromisso de toda a humanidade. Dessa forma, o entendimento de cidadão e cidadania, para Martha Nussbaum, é preconizado como partícipe da organização social *(pólis*). Portanto, eis a chave de leitura para o grande manifesto de seu livro *Sem fins lucrativos*, no qual a pensadora externaliza sua preocupação com modelos de educação que não contribuem para a formação do cidadão, deixando-o distante de toda a participação e organização social, política e econômica de sua nação e do âmbito internacional. Dessa forma, nossas sociedades estão gerando modelos de educação que garantam o enfraquecimento da democracia. A autora, afirma: “Para pensar sobre a educação para uma cidadania democrática, temos que pensar sobre o que são as nações democráticas e pelo que elas lutam” (NUSSBAUM, 2019, pág. 14). Isso posto, ao reconhecer o papel primeiro da educação, Martha Nussbaum nos alerta sobre uma grande ‘crise silenciosa’ ou, como dita por ela logo, em sua primeira frase de *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*: “Estamos em meio a uma crise de enormes proporções e de grave significado global” (2019, pág. 3). Para ela, todas as mudanças políticas educacionais dos últimos anos têm atendido somente a interesses antidemocráticos, assim como apontam de maneira mais contundente Dardot e Laval: “[...] o **neoliberalismo** engendrou uma crise profunda da democracia liberal-social, cuja manifestação mais evidente é a forte ascensão dos regimes autoritários e dos partidos de extrema direita, apoiados por uma ampla parte das classes populares nacionais” (DARDOT; LAVAL, 2017, pág. 13), uma vez que articulam currículos escolares que não asseveram o ensino das humanidades e das artes em geral.

Nussbaum argumenta: “Que mudanças radicais são essas? Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo” (2019, pág. 4). Isso, para ela, é um imenso perigo, pois, ao permitir a eliminação de áreas tão importantes para a formação humana, estaremos fadados à educação que vise exclusivamente o crescimento econômico. Além disso, a compreensão limitada de que as humanidades não possam colaborar para o crescimento de um país. No entanto, como afirma a autora, a formação

humana deve provocar um desenvolvimento integral que garante o crescimento pessoal, mas também de maneira coletiva. Assim, ela argumenta: “O incentivo ao lucro sugere a muitos líderes ansiosos que a ciência e a tecnologia têm importância decisiva para o futuro de seus países” (NUSSBAUM, 2019, pág. 8). A autora já expõe que não tem intenção nenhuma de contrapor ciência e tecnologia *versus* humanidades e artes. Pelo contrário, ela deseja que toda a educação seja de forma integral, ou seja, até mesmo aqueles que desejam formar-se em áreas distintas devem ter em sua educação capacidades de olhar o mundo e seus dilemas de forma crítica e na busca pela liberdade e igualdade dos demais. A respeito disso, afirma que sua preocupação

> é que outras *abilities*[5], igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; *abilities* decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e ara a criação de uma mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais presentes no mundo (NUSSBAUM, 2019, pág. 8).

Assim, conforme alertado acima, a autora defende que todos os países sejam capazes de gerar profissionais e líderes com uma visão para o outro, para o mundo e para o desenvolvimento social como um todo, não somente pela prioridade do lucro e de modelos de vida medidos pelos índices, como o PIB, de uma nação. Para a expoente, as humanidades e as artes em geral são responsáveis por fornecer a formação para as capacidades humanas, que garantissem uma “educação mais voltada para um tipo mais inclusivo de cidadania” (NUSSBAUM, 2019, pág. 8).

> Essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um “cidadão do mundo”; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra (NUSSBAUM, 2019, pág. 8).

Perfazendo, então, o pensamento de Martha Nussbaum, compreende-se que ela designa como crise silenciosa: parte de um projeto de reformulações educacionais que atendam a retirada das humanidades e das artes em geral. A autora defende que, para uma educação integralizada, os países não devem focar no crescimento através da valorização do lucro, mas formular o preparo dos cidadãos. Sendo assim, Nussbaum elabora sua tese, em uma educação que seja comprometida com a democracia, por meio das capacidades e que tenha como objetivo “[...] a busca do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos” (NUSSBAUM, 2019, pág. 9). Ratifica-se, então, que a autora não condena nenhum curso ou profissão específica,

[5] O termo *abilities* também é usado por Nussbaum e é traduzido como competência.

mas sim a formação geral de toda uma sociedade que está sendo levada a pensar no lucro de um país e não em um bem-estar social coletivo e a formas de igualdade e liberdade. Assim, a estudiosa enfatiza:

> Um modo de avaliar qualquer sistema educacional é perguntar quão bem ele prepara os jovens para viver numa forma de organização social e política com essas características. Sem apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável (NUSSBAUM, 2019, pág. 11).

Segundo a autora, “Nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas” (NUSSBAUM, 2019, pág. 12). Desse modo, constata-se que o acesso ao ensino básico nesses termos, considerando o contexto brasileiro, é algo novo. A obrigatoriedade da frequência na escola e a tutela do Estado na garantia do espaço escolar são assegurados a partir da Constituição Federal (1988, art. 208, I), com redação da Emenda Constitucional 59/2009: “a educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade”. Perante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “a pré-escola deve ser oferecida às crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 1996, art. 30, II) e o ensino fundamental obrigatório inicia-se aos 6 anos de idade” (BRASIL, 1996, art. 32, caput). Assim como, “é dever dos pais ou dos responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade” (BRASIL, 1996, art. 6º).

Historicamente, no Brasil, as elites sempre tiveram acesso à educação escolar, como também privilégios no que tange ao acesso à cultura e a aprendizados de capacidades técnicas. Porém, com uma educação que seja para todos, a escola deve garantir que os cidadãos obtenham também uma ímpar qualidade em sua formação. Para a segurança de que a escola permaneça ainda mais capacitando cidadãos de maneira universalizada, é necessário que a democracia prevaleça em nossas sociedades e que os valores democráticos de participação social sejam ensinados também pela escola. Por isso, a teoria de Nussbaum refuta uma educação para o lucro, pois, segundo ela, se opõe com uma educação para crescimento e desenvolvimento humano e social. Ela afirma: “A maioria de nós não gostaria de viver numa nação próspera que tivesse deixado de ser democrática” (NUSSBAUM, 2019, pág. 12).

1.1.1 Princípios do neoliberalismo

Diante do exposto até aqui, cabe também conjecturar sua obra com outros pensadores, tendo em vista situar essa "crise silenciosa” de forma mais complexa e, inclusive, auxiliar em uma melhor leitura da realidade brasileira. Pierre Dardot e Christian

Laval, em sua obra *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal,* estabelecem uma forma de analisar os traços do neoliberalismo, seu crescimento, as formas de como se estabelece em diversos setores da sociedade e nas ideologias sociais. Felipe Queiroz expõe, em um ensaio sobre a obra dos autores, a seguinte definição:

> [...] A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) apresenta uma profunda análise do neoliberalismo, mostrando como ele constitui, muito além de uma doutrina econômica ou ideologia, uma nova racionalidade de mundo, que estrutura e organiza tanto as ações dos governantes como a própria conduta dos governados. A obra faz uma genealogia do neoliberalismo para mostrar, por um lado, que ele não é uma simples continuidade do liberalismo clássico do século XVIII, do mesmo modo que não é seu extravio nem sua negação, e, por outro lado, para problematizá-lo a partir de suas vertentes e disputas internas (QUEIROZ, 2018, pág. 187).

Dessa maneira, as reformas nas políticas educacionais trazidas nesta dissertação – a Reforma do Ensino Médio e a BNCC –, analisadas através das lentes da obra de Martha Nussbaum, estão inseridas num processo neoliberal, que pode ser designado como um "sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida" (DARDOT e LAVAL, 2016, pág. 7). Nesse entendimento sobre o neoliberalismo, verifica-se que sua lógica é justamente o objeto de acusação argumentado por Nussbaum. Enquanto na ótica neoliberal o lucro deve estar acima de qualquer relação social, para a autora as nações devem se esforçar para garantir qualidade de vida e bem-estar a todos. E, no que concerne à educação, deve-se aliar a uma formação que eduque para as capacidades humanas defendidas pela autora, já trazidas neste texto.

Na corrente neoliberal, é priorizado o lucro, favorecendo uma pequena parcela da elite econômica, gerando ainda mais desigualdade. Todavia, a narrativa empregada é a do crescimento econômico, do desenvolvimento global e do enriquecimento das nações, como valor para toda a sociedade. É o que vai descrever Stephen Metcalf:

> Neoliberalismo é um termo antigo, aparecendo desde 1930, mas foi ressuscitado como forma de descrever nossa política atual – ou mais precisamente, a linha de pensamento permitida por nossa política. Em seguida à crise financeira de 2008, foi a forma de demonstrar responsabilidade pelo desastre, não a atribuindo a um partido político sozinho, mas a uma instituição que havia cedido sua autoridade ao Mercado. Para os Democratas nos EUA e os Trabalhistas no Reino Unido, esta concessão foi descrita como uma grotesca traição de princípios. Tony Blair e Bill Clinton, como disseram, haviam abandonado os compromissos tradicionais da esquerda, principalmente as causas trabalhistas, para favorecer uma elite financeira global e as políticas de interesse próprio que os enriquecia; e por fazê-lo, permitiram uma escalada nauseante da desigualdade

(METCALF, 2017, pág. 2).

Em outras palavras, o neoliberalismo inaugura uma nova estrutura política e social. Através da liberdade total de mercado e cada vez menos interferência do Estado, regulamentando as relações trabalhistas, educacionais e no campo da saúde, prega-se a possiblidade de maior crescimento econômico e, assim, mais geração de riqueza para todos. Contudo, o observado, até agora, é a maior concentração de riquezas em uma dada minoria. Isso significa que poucos detêm muita riqueza e, cada vez mais, a maioria da população possui muito pouco. Martha Nussbaum não nomina as crises por ela explanadas como neoliberais, mas suas ideias corroboram para a leitura crítica dessa truculenta corrente econômico-ideológica:

> Os defensores do modelo gostam de afirmar às vezes que a adoção do desenvolvimento econômico trará, por si só, as outras coisas boas que já mencionei: saúde, educação e diminuição da desigualdade econômica e social. Até o momento, contudo, analisamos resultados dessas experiências divergentes, descobrimos que na verdade, o antigo modelo não cumpre o prometido (NUSSBAUM, 2019, pág. 15).

Os modelos econômicos centrados no lucro, pautados em índices econômicos que medem a "riqueza" de um país e não se pautam no desenvolvimento humano e social, não buscam a valorização dos indivíduos e nem mesmo a formação das capacidades humanas, que garantam uma verdadeira qualidade de vida geral de uma nação, como defende a autora. Assim, segundo Nussbaum (2019, pág. 14), isso é um risco para a democracia, pois não garante "igualdade distributiva e social".

De acordo com o modelo neoliberal, o objetivo de uma nação deve ser exclusivamente o crescimento econômico. A autora questiona: "O que significa, então, para um país, progredir?" (NUSSBAUM, 2019, pág. 14). Em análise a sua própria resposta, o crescimento econômico unilateralmente espreitado pela geração de lucro e medido por índices como o PIB e a renda *per capita* de dada população não acometem a realidade latente de diversos países. Pode-se produzir riqueza monetária, mas não produzir uma riqueza de capacidade humana, salienta a filósofa: "Portanto, produzir crescimento econômico não significa produzir democracia" (NUSSBAUM, 2019, pág. 15). Sem devidas condições de educação, saúde e igualdade de renda, como é possível acreditar em uma sociedade democrática, participativa, educada e saudável, que tenha qualidade de vida e desenvolvimento humano de forma integral? É o que a autora alerta.

Outra grande falácia do neoliberalismo seria a liberdade política e estatal, principalmente em setores regulatórios, refutada também por Nussbaum, que afirma: "A liberdade política também não é um indicador de crescimento, como podemos ver pelo estonteante sucesso da China" (NUSSBAUM, 2019, pág. 15). Em outros termos, a

própria autora esclarece que a presença do Estado nas demandas sociais não altera o crescimento e o desenvolvimento econômico de um país. Pelo contrario, o que defende Nussbaum é que todos tenham um desenvolvimento integral em sua formação, para alcançarmos nações bem formadas e capazes de crescer, também, economicamente. Dessa maneira, através do discurso, o neoliberalismo quer criar um estado de capacidade individualista, a famosa meritocracia. Desse modo, o sujeito, individualmente, se assume capaz de tudo. Tal capacidade seria atestada pelos resultados que ele alcançou em sua vida, como cargos, nível de escolaridade e salários, não considerando os contextos sociais, econômicos, políticos e de situações de saúde em que vivemos. É, pois, nesta perspectiva que os autores Dardot e Laval (2016, pág. 148) definem a "lenda dos empreendedores":

> Além disso, [o empreendedor] deve ser dotado de certas virtudes que farão dele um verdadeiro chefe, capaz de manter o rumo: audácia criteriosa e perseverança tenaz. Mas essas qualidades, tão necessárias nas incertezas dos negócios, não são igualmente distribuídas na população. São mérito dos empreendedores bem-sucedidos, que justificam seus lucros. Começa aqui a grande lenda dos empreendedores que acompanhará a Revolução Industrial (DARDOT e LAVAL, 2016, pág. 148).

A partir de discursos que criam essas supostas 'autonomias', o modelo neoliberal se alimenta ainda mais com a centralidade no lucro e no individualismo. Todos trabalham para o lucro dos grandes capitais e encontram-se crentes que estão gerando sua própria capacidade de empreender. Desse modo, ao adentrar nessas relações, encontra-se o desmantelamento das políticas públicas do Estado, em favor do lucro. Muitas ações e regulações políticas encontradas na atualidade estão em consonância com a visão neoliberal, de mínima interferência em diversos setores da vida.

No Brasil, buscou-se a regência de uma economia centrada na busca pelo crescimento econômico e, nas últimas décadas, a presença marcante do neoliberalismo se torna cada vez mais presente. Assim, o poder econômico torna-se o parâmetro para ditar as estruturas sociais, educacionais e até de saúde pública. Diversas reformas e mudanças nas políticas públicas em nível de educação, como a Reforma do Ensino Médio, analisada neste trabalho, não podem ser lidas distantes dos contextos neoliberais. Marise Nogueira Ramos e Gaudêncio Frigotto são expoentes pesquisadores sobre as históricas crises que envolvem as reformas educacionais no ensino médio, no Brasil, em dado recorte da década de 1960 até a reforma sob Lei 13.415/2017. A teoria dos autores colabora com a presente dissertação à medida que explicita a relação das reformas políticas com projetos econômicos neoliberais:

> Assim, somos interpelados primeiro para entender que o presente golpe de Estado [referente ao processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef] reitera os mecanismos de violência contra a classe trabalhadora da ditadura empresarial militar de 1964 e das mudanças constitucionais da década de 1990, mas que lhes acresce elementos de efeitos mais profundos plasmados pelas contrarreformas aprovadas e as que estão em curso. Com efeito, se elas prosperarem e o "inimigo vencer", várias gerações da classe trabalhadora terão seu futuro interditado e viverão sob a insegurança daquilo que é elementar à vida (comer, beber, vestir, ter um teto) e sob a violência de um estado policial. Por isso, "resistir é preciso" (RAMOS e FRIGOTTO, 2017, pág. 27).

Os autores acima chamam a atenção para uma resistência a esses modelos históricos, que tendem a "reformar" um Brasil somente aos interesses econômicos de poucos. Posto isto, a intenção, aqui, não é esgotar a discussão em torno do neoliberalismo, mas as relações de políticas públicas educacionais e suas diversas mudanças sofridas recentemente no Brasil. Essa conjuntura corrobora a teoria de Martha Nussbaum, uma vez que são processos que levam ao enfraquecimento da democracia enquanto sistema político que garante a participação popular, como também a representação política nas esferas do poder público.

1.1.2 Reformas neoliberais no Brasil

A obra "Sem fins lucrativos"', como a própria autora descreve, é um manifesto diante de todas as reformulações curriculares expressas pelas políticas econômicas que exclusivizam o desenvolvimento econômico, o lucro. Isso ocorre em detrimento da formação integralizada dos indivíduos que se objetiva em formar 'cidadãos do mundo'. Para essa formação, Nussbaum defende que somente por meio de relações democráticas é que chegaremos ao progresso econômico, aliado ao desenvolvimento humano e bem-estar social, como "parte essencial das melhores concepções de educação à democracia" (NUSSBAUM, 2019, pág. 111). Desse modo, ao aproximar o histórico que o Brasil possui, pelas diversas e intencionais reformas com o foco no lucro, entende-se que outras reformas e mudanças provocam um efeito dominó na sociedade. Cada vez mais estaremos distantes de uma formação sólida, capaz de interpretar as relações sociais e econômicas, como a autora cita: "numa escola em torno das noções de raciocínio crítico e de imaginação compreensiva" (NUSSBAUM, 2019, pág. 19).

Como analisado anteriormente, outras reformas substanciais seguiram o curso neoliberal no Brasil. A Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência estiveram em plena decorrência temporal da Reforma do Ensino Médio. Por isso, trazer uma leitura contextualizada das conjunturas sociais, econômicas e políticas auxilia na compreensão

de que a crise na educação, alertada por Nussbaum, no Brasil, esteve articulada com diversas outras iniciativas, que visam gerar cada vez mais pessoas dependentes do próprio mercado, afirmadas na economia neoliberalista, não atenta às demandas populares. Como analisam os autores Ramos e Frigotto:

> As contrarreformas no campo educacional em nossa sociedade aprofundam cada vez mais não somente a negação da educação básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora, mas para aqueles que o frequentam, também uma escolarização e educação cada vez mais pragmáticas e restritas aos ditames e valores do mercado (RAMOS e FRIGOTTO, 2017, pág. 29 e 30).

No Estado neoliberal, não há a concepção de políticas públicas para o fim de garantir a manutenção da cidadania ou direito do cidadão. Ou seja, a defesa de um Estado que não regule, não interfira e que não assegure os direitos se torna uma forma de impossibilitar igualdade no território político. Deste modo, um cidadão que participa das relações sociais e cumpre com seus deveres de participação política, segundo o ideal neoliberal, estes não deveriam deter seus direitos salvaguardados pelo Estado. Todavia, na falácia neoliberal, o Estado se abstém das suas obrigações em garantir necessidades básicas, como a educação e a saúde, sendo de responsabilidade de cada cidadão o seu sustento e seu bem-estar individual. Desse modo, de volta a Pierre Dardot e Christian Laval (2016), os autores analisam o comportamento da sociedade e do Estado, numa perspectiva neoliberal. Assim, analisam a filosofia de Hebert Spencer, que defendia a liberdade social total, como possibilidade de transformação das sociedades atuais, sem considerar as condições sociais para o desenvolvimento do indivíduo.

> Spencer se ergue contra toda intervenção do Estado, mesmo quando feita por responsáveis do Estado que proclamam seu liberalismo. Ele vê as disposições legislativas e as instituições públicas que estendem as proteções da lei aos mais fracos apenas como “ingerências” e “restrições” que atravancam a vida dos cidadãos. As leis que limitam o trabalho de mulheres e crianças nas manufaturas de tingimento ou nas lavanderias, as que impõem a vacinação obrigatória, as que estabelecem corpos de inspetores e controles nas usinas de gás, as que sancionam proprietários de minas que empregam crianças com menos de doze anos, as que ajudam rendeiros irlandeses a comprar sementes, todas essas leis que ele considera exemplos do que não se deve fazer têm de ser revogadas, porque querem fazer o bem diretamente, organizando a cooperação de maneira coerciva. Seu caráter obrigatório é retrógrado e insuportável (DARDOT e LAVAL, 2016, pág. 42).

O que os autores estão afirmando é que através de uma sociedade voltada ao lucro, desconsiderando totalmente que o Estado deve regular diversos processos da

vida e suas decorrências, as desigualdades econômicas e sociais serão ainda mais desastrosas, como já observamos em diversas nações. Esse ponto também é levantado por Martha Nussbaum e, mais uma vez, ratifica sua ideia de que a supressão das humanidades e artes em geral, nos currículos educacionais, fortalece uma sociedade voltada ao lucro e uma democracia instável. Assim, defende que "[...] a educação para o crescimento econômico despreza essas áreas da educação da criança porque elas não parecem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso nacional." (NUSSBAUM, 2019, pág. 23).

Dessa forma, as reformas trazidas neste capítulo, claramente, possuem intencionalidade, pois servem aos interesses puramente econômicos e geram maiores desigualdades pela falta de oportunidades e de acesso a sistemas básicos. O que Nussbaum afirma ser uma crise silenciosa, se estabelece pela maneira como mudanças significativas, no caso do Brasil, seja no currículo educacional, nas leis trabalhistas e nas regras previdenciárias de uma sociedade, estão interconectadas a fim de concretizar ainda mais a ausência do Estado em políticas públicas que garantam saúde, educação, segurança pública e seguridade social. Assim, com todas essas reformas, aliadas a um período conturbado da política brasileira, certamente visualizamos que são intervenções "silenciosas" que vão ao encontro do pensamento do neoliberalismo mundial. Pode-se perguntar: qual a intenção dessas reformas? Martha Nussbaum alerta que "é preciso tomar cuidado para evitar que a narrativa histórica e econômica não leve a nenhuma reflexão crítica [...] se a democracia pode sobreviver quando subsistem enormes desigualdades nas oportunidades básicas de vida" (NUSSBAUM, 2019, pág. 21). Essas reformas decidem cada vez mais gerar, por meio da competitividade, a desigualdade justificada:

> A exigência de "competitividade" tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo os mais distantes dos enfrentamentos comerciais no mercado mundial. Ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma "mercantilização sorrateira", mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa. É essa "racionalização da existência" (DARDOT e LAVAL, 2016, pág. 24).

Como os autores acima trazem, as reformas no sistema neoliberal colocam como meios de ideal humano uma competição individual, em que tudo é retirado de contexto coletivo e toda desigualdade pode ser justificada por fracasso individual. Eles denominam esse fenômeno como a *racionalidade de mercado*, ou seja, a razão do pensamento social se estabelece pela forma como cada um alcança seus objetivos na formação pessoal, sem considerar que qualquer fomento ou proposição coletiva possa

gerar sujeitos capazes de se desenvolver e colaborar no crescimento social como um todo. Posto isso, está o alerta para a *nova razão do mundo*, de Dardot e Laval. Assim como, juntamente a essa compreensão, eis o que a leitura da autora norte-americana amplia como projeto de uma crise silenciosa que vem retirando as humanidades e as artes em geral dos currículos a fim de enfraquecer a democracia. Esses modelos educacionais querem produzir, assim como a visão trazida por Dardot e Laval, sujeitos meramente técnicos que possam servir ao crescimento econômico como competidores vorazes.

> A tese defendida por esta obra é precisamente que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. [...] O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT e LAVAL, 2016, pág.15).

Historicamente, temos diversas iniciativas que explicitam a racionalidade e a prática neoliberais. Por um lado, ela articula políticas públicas que retiram muitas responsabilidades do Estado; por outro, favorecem o discurso da autonomia e do ‘empreendedorismo’. Nessa ótica, o neoliberalismo abre o caminho para a inserção da prioridade do mercado, em diversas áreas. Dessa forma, como o objetivo é o lucro, ao pregar a autonomia e a liberdade de mercado, intrinsicamente estão priorizando o lucro, pois este sempre terá precedência frente a uma questão social, promovendo desigualdades importantes. Vejamos: se num estado neoliberal há necessidade de reestruturação financeira, imediatamente ocorre fechamento de escolas para contenção de despesas, mesmo que isso impacte no bem-estar da comunidade escolar, como os alunos que terão que percorrer grandes distâncias para estudar. Dessa maneira, essa atitude, pautada no discurso do crescimento econômico do país, ganha apoio popular. Isso cria o imaginário social ou, como definido por Pierre Dardot e Christian Laval, a *racionalidade neoliberal*, que abarcaria a definição de um pensamento e de práticas que visam ao crescimento econômico em virtude do desenvolvimento humano e social, de maneira igualitária. Tanto para os autores quanto para Nussbaum, isso coloca em risco a democracia, porque enfraquece a racionalidade que visa ao desenvolvimento humano.

Evidentemente, as mudanças provocadas pelo neoliberalismo no Brasil não são apenas a partir da Reforma do Ensino Médio e da implementação da BNCC. No decorrer deste capítulo queremos apresentar, sem esgotar a temática, a conjuntura que permitiu

tamanhas mudanças estruturais e que alicerçam inúmeras formas de promover maior desigualdade, colocando a democracia em risco. A Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência, por exemplo, também são propostas governamentais que se nutrem do neoliberalismo e junto à Reforma do Ensino Médio completam um contexto caótico na sociedade brasileira. Conforme explicado a seguir:

> No Brasil, desde o final do século XX, especialmente, após o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), estão em ascensão as políticas neoliberais que tem como principais características fortalecer a liberdade de mercado e reduzir os gastos públicos com políticas sociais (Antunes, 2009). Nessa perspectiva, a recente aprovação da Reforma Trabalhista com a aprovação da Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017 e a Reforma do Ensino Médio com a Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 representou o compromisso do governo brasileiro com uma agenda de política neoliberal (MEDEIROS e PASSOS, 2019, pág. 253).

As autoras trazem a relação em que uma agenda de políticas neoliberais se instaura de forma mais contundente no âmbito das mudanças de governo e de reconfigurações monetárias e econômicas, como no início dos anos 1990, por exemplo. A partir de inúmeras ações governamentais, como a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista e inclusive a Reforma do Ensino Médio, demonstram que o neoliberalismo está impregnado nas formulações de políticas públicas. E as medidas de cunho neoliberal retiram cada vez mais o papel do Estado – enquanto regulamentador e fiscalizador – e delegam ao cidadão a 'livre negociação' dos seus direitos, como podemos observar claramente na Reforma Trabalhista. É o que as autoras Tatiane Cimara dos Santos Medeiros e Daniela Oliveira Ramos dos Passos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), abordam:

> A reforma trabalhista configura-se como o epicentro político/social/econômico. [...] Isso quer dizer que: um modelo de produção flexível baseado na utilização de tecnologia de ponta, que reduz a quantidade de força de trabalho necessita de regras de regulação igualmente flexíveis para a manutenção e ampliação das taxas de lucro através da intensificação e extensão da jornada de trabalho. Sendo assim, esta reforma aprovada e sancionada altera as relações de trabalho, mudando significativamente a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) (MEDEIROS e PASSOS, 2019, pág. 264).

Muitas mudanças são propostas na Reforma Trabalhista, entre elas observa-se:

> [...] os acordos coletivos de trabalho poderão se sobrepor (e até descumprir) a CLT em relação à jornada de trabalho e salário (negociado prevalece sobre a Lei), as férias poderão ser parceladas

> em até três vezes; a jornada de trabalho poderá chegar a até 220 horas mensais, 12 horas por dia (atualmente a jornada é de 8 horas diárias e 44 horas semanais); o intervalo para o almoço passa a ser de apenas 30 minutos (hoje é de no mínimo 1 hora e no máximo 2 horas); trabalho com jornada parcial, ou seja, a jornada passa das atuais 25 horas para 30 horas semanais, sem horas extras, ou para 26 horas semanais com até 6 horas extras; o tempo despendido até o local de trabalho e o retorno, por qualquer meio de transporte, não será mais computado na jornada de trabalho; dentre tantas outras alterações (MEDEIROS e PASSOS, 2019, pág. 264).

Sendo assim, é notório que diversos setores e/ou atividades profissionais tornam-se fragilizados com todas essas alterações previstas por essa reforma. Claramente abrem-se muitas brechas para que o cidadão perca condições mínimas de trabalho, direitos e poder de negociação, uma que vez que instituições, como os sindicatos, são dispensáveis, o que configura mais uma característica do neoliberalismo, que trabalha arduamente para enfraquecer políticas públicas e instituições regulatórias. Nesse sentido, também esclarecem Dardot e Laval: “Estados adotam políticas altamente ‘intervencionistas’, que visam alterar profundamente as relações sociais, mudar o papel das instituições de proteção social e educação, orientar as condutas criando uma concorrência generalizada entre os sujeitos” (DARDOT; LAVAL, 2016, pág.17). Dessarte, ao se investigar a Reforma do Ensino Médio, em dada conjuntura, e outras reformas e mudanças que estiveram em curso, constata-se que o enfraquecimento das humanidades e das artes, como propõe Nussbaum, faz parte de um extenso programa neoliberal, que em largas escalas atingem as capacidades dos seres humanos de se desenvolverem dentro das suas potencialidades. Cria-se uma educação voltada ao crescimento econômica e restrita a níveis básicos de alfabetização e conhecimentos técnicos, sem igualdade de acesso. Assim, os países permanecem a nivelar suas proposições políticas por índices econômicos, como o PIB, o que é veementemente criticado por Nussbaum.

> Portanto, o raciocínio crítico não seria uma parte muito importante da educação voltada para o crescimento econômico; [...] Se o que deseja é um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar s projetos de elites que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico, a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa. O raciocínio crítico, então, será desestimulado (NUSSBAUM, 2019, pág. 21).

À vista disso, conclui-se que os questionamentos trazidos são prontamente respondidos pelos autores em tela. Como afirma Nussbaum, os enfraquecimentos das humanidades e das artes colaboram para o desmantelamento das sociedades democráticas e, conforme analisado pelos autores Dardot e Laval, o projeto neoliberal

tem intenções claras por meio de reformas estruturais. Inclusive, para a filósofa estadunidense, “a educação que tem o olho voltado exclusivamente ao mercado global produz uma tacanhez e uma docilidade – em técnicos obedientes e treinados – que ameaçam a própria vida da democracia” (NUSSBAUM, 2019, pág. 111).

As próximas seções deste primeiro capítulo tendem a analisar especificamente os contextos políticos da Reforma do Ensino Médio e como esses contextos também favorecem a desconstrução de uma democracia estável. Diante do processo de impeachment em 2016, do projeto de lei pelo Novo Ensino Médio, anterior à lei da Reforma, do movimento pelo ensino médio e da implementação da BNCC, constata-se que são reformulações específicas no campo do ensino no Brasil, que acompanham a visão trazida até aqui, isto é, fazem parte da racionalidade neoliberal. Ainda na esteira de Nussbaum: “a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade” (NUSSBAUM, 2019, pág. 24), porque diante de mudanças paradigmáticas nos currículos educacionais e nos processos de trabalho e de seguridade social, como as reformas já trabalhadas, produz-se certa anestesia social, que controla revoltas diante disto tudo. A autora continua: “o nacionalismo agressivo precisa anestesiar a consciência moral [...] uma vez que a democracia se baseia no respeito a cada pessoa e o modelo de crescimento que visa o lucro, só respeita o conjunto” (NUSSBAUM, 2019, pág. 24).

1.2 Contexto político brasileiro em favor da desconstrução da democracia.

Filosoficamente, ao analisar as formulações educacionais a partir das políticas educacionais supracitadas, observa-se uma intencionalidade e até mesmo uma urgência em elaborar e programar tais reformas. Cabe perguntar: por que tamanha urgência? O caminho de resposta é inseparável da conjuntura política instaurada no país na última década, possibilitando toda a eclosão de demandas populares e resultando em diversos desdobramentos, como o impeachment, já citado anteriormente. Desde 2013, os recorrentes protestos em massa, a reeleição acirrada de Dilma Rousseff em 2014 e a eleição de uma bancada retrógrada e moralista no Congresso Nacional foram sinais de uma própria desestruturação da economia e da política brasileira. Pode-se notar o fim desse ciclo político de conciliação de classes, proposto pelos governos petistas, conforme assinalado por Sanz (2016):

> [...] a degradação pública da saúde, da educação e do transporte coletivo, somada a outras, começava a vazar pelo ralo, mostrando que o mito de um país neodesenvolvimentista que caminhava para

> o primeiro mundo era uma ficção desprovida de qualquer lastro material (SANZ, 2016, pág. 112).

Dito isso, compreende-se de maneira sócio-histórica que havia extremos polarizados, em que as classes burguesas assumiram, gradativamente, o seu descontentamento com o programa moderado adotado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Concomitantemente, a classe trabalhadora assume a narrativa antipetista como defesa de seu descontentamento, por vezes midiático. A crise política aumentava como muitos problemas em virtude de denúncias e especulações de casos de corrupções institucionais, como os desdobramentos da Operação Lava Jato, a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) pela Câmara Federal para investigar os desvios de dinheiro. Houve, ainda, a abertura de inquérito junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) para investigar políticos envolvidos no esquema. Enfim, junto a essa crise política, o país enfrentava também forte crise econômica. Os reflexos da crise econômica mundial, iniciada em 2008, começavam a refletir no Brasil.

O enfraquecimento da economia do país provocou altas taxas inflacionárias, déficit das contas públicas, baixo crescimento econômico, desequilíbrio da balança de pagamentos, elevação da dívida pública e das taxas de desemprego. Resumidamente, percebe-se um tenso quadro em que o país vivia e, a partir da reeleição da presidenta Dilma Rousseff, em 2014, gera grandes possibilidades de um golpe parlamentar-judicial-midiático que começou a ser erguido em vias políticas: o impeachment da presidenta, ocorrido em 31 de agosto de 2016. Raphael Sanz teoriza sobre este neologismo:

> Para fechar a questão, gestou-se um golpe parlamentar-judicial, que avançou uma legislação de exceção para poder articular com uma mídia poderosíssima e um parlamento pantanoso a fim de garantir esse golpe. É inaceitável que o parlamento que esteja comandando o impeachment seja dirigido pela expressão mais corrupta entre os políticos brasileiros desde a era Collor. Isso não significa ser conivente com os governos petistas, que por sua vez estão em um processo de crise praticamente terminal (SANZ, 2016, pág. 118).

No campo educacional, observamos, no mesmo período a partir de 2013, anterior à Reforma do Ensino Médio, o surgimento de um projeto de lei que considerava algumas proposições acerca do currículo. O PL nº 6.840/13 causou impacto em várias esferas da sociedade e no campo educacional, havendo diversas manifestações contrárias à proposta, pois, dentre outras deliberações, visava a uma escola em tempo de frequência integral sem considerar os diferentes contextos de escolas e estudantes

no país. Nesse contexto, é criado, em 2014, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio[6], por um grupo da sociedade civil. Composto por muitas entidades educacionais, que militaram pelo embargo ao processo de votação do PL nº 6.840/13, o movimento resultou em diversas ações ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação. Mas em que se baseava o PL? Ana Paula Corti elucida o contexto do PL nº 6.840/13:

> O PL 6.840/2013 foi resultado dos trabalhos da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), que teve início em maio de 2012 e foi presidida pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT-MG). Em documento orientador para a realização de seminários estaduais, a Comissão apresenta sua formulação sobre os problemas do ensino médio (CORTI, 2019, pág. 18).

Muitos índices e informações são usados para a elaboração de uma base para uma proposta na alteração da lei. Um projeto de lei que visa promover alterações significativas no ensino médio brasileiro não poderia ter um rito de criação diferente. O CEENSI ficou responsável de apresentar os principais problemas do ensino médio naquela época à Câmara dos Deputados, que as tomou como pressupostos para a caracterização da efetivação do PL nº 6.840/13, resumindo seu parecer da seguinte forma:

> A partir da constatação, inclusive por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino, a Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade (BRASIL, 2013, pág. 119).

Em contraponto a esse parecer do PL, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, apresenta inúmeros impasses na reformulação, até então, proposta para um 'novo' Ensino Médio (EM), o que gerou grandes discussões acerca da legitimidade

[6] Dentre as entidades, estavam representadas: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). O Manifesto em que o Movimento apresenta suas discordâncias em relação ao PL 6.840/17 pode ser lido em http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/

pedagógica da proposta pelo então PL. O documento do Movimento apontava inúmeras divergências entre o PL nº 6.840/13 e o Artigo 35 da LDB, que propõe que o estudante do terceiro ano do ensino médio pode fazer a escolha por uma formação profissional. Além disso, desconsiderava a modalidade desse nível de ensino integrada à educação profissional, que tinha mais proximidade com a proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), como analisa Corti:

> As principais divergências do Movimento em relação ao PL, explicitadas em seu primeiro Manifesto, referem-se ao caráter compulsório do ensino médio em tempo integral, num país em que a concomitância entre escola e trabalho é uma realidade entre os jovens; a proibição do ensino noturno aos menores de 18 anos e sua desvalorização no PL, embora sua oferta seja de enorme importância na garantia do direito ao ensino médio para jovens trabalhadores; a escolha de áreas de ênfase na formação do aluno, retrocedendo a uma formação fragmentada que compromete a formação geral para todos; a transformação da formação profissional numa área de ênfase, minimizando sua importância e desconsiderando o modelo de ensino médio integrado já praticado na rede federal e em algumas redes estaduais (CORTI, 2019, pág.19).

Por isso, é necessário entender a origem do Movimento Nacional pelo Ensino Médio e todo árduo percurso de discussões e lutas, como também o efeito de tais ações, mesmo que, substancialmente, refletido no substitutivo ao PL nº 6.840/13. Tal entendimento possibilita uma maior compreensão do contexto que envolve os debates sobre a Reforma do Ensino Médio. De acordo com Ferreira:

> Nos últimos 50 anos, tanto no Brasil como em outros países mais desenvolvidos, a visão sobre a educação assumiu um contorno mais mercantilista, uma presença forte na perspectiva de produção de recursos (conhecimentos e competências) com eficácia e eficiência. Recursos esses tantos úteis para os indivíduos em termos de inserção profissional quanto para toda a sociedade na competição global (FERREIRA, 2017, pág. 298).

Em relação ao ensino de filosofia, desde a promulgação da LDB, na qual se definiu o ensino médio como etapa da educação básica e o que tornou direito de todo cidadão brasileiro, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, estabelece como sendo dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio” (MEC, 1996). Apoiado no mesmo processo, o ensino de filosofia, a partir da Lei 11.684/08, altera o art. 36 da LDB (9.394/1996), firmando as disciplinas de Filosofia e Sociologia “como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2008). Contudo, essa nem sempre foi a realidade, como nos recorda o professor Altair Fávero:

> Historicamente a filosofia foi uma sobrevivente. Não faltaram regimes de governo, pseudopensadores, empresários, elites econômicas dominantes e burocratas de plantão que utilizaram de todas as

> prerrogativas e estratégias para banir a filosofia da vida cotidiana das pessoas e, principalmente, excluí-la dos ambientes escolares e acadêmicos. No Brasil, tal processo foi notável no cenário da ditadura civil-militar, instaurada em 1964, e na forma como foi sutilmente excluída na LDB 9394/96. (FAVERO, CENTENARO, DOS SANTOS, 2020, pág. 2)

Como vemos, o ensino de filosofia como disciplina obrigatória no currículo brasileiro é relativamente novo e sempre foi visto como perigoso, uma ameaça aos projetos políticos antidemocráticos. Em dado contexto político, no período de 2013-2014, o país passava pelo fim do primeiro mandato do governo Dilma e pelo início de uma crise e muitas instalações de políticas de recessão econômica. Em 2016, após o impeachment de Dilma Rousseff, a gestão de Michel Temer coloca em andamento inúmeras reformas estruturais no campo econômico, político, também no educacional, apoiado em uma narrativa sobre a ineficácia do ensino médio brasileiro e como proposta de reorganização dos currículos. Surge, então, a MP nº 746/16, que se propõe a vários objetivos. Muitos discursos foram sendo incorporados a respeito do baixo rendimento dos estudantes, em especial no ensino médio, índices oriundos de avaliações nacionais em amplas escalas que vêm sendo frequentemente utilizadas como justificativa para embasar a necessidade de reformas curriculares. Celso Ferretti aborda essa análise da conjuntura da MP em questão.

> No entanto, a MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados (FERRETTI, 2018, pág. 27).

Como já mencionado, as proposições educacionais advêm de políticas de governo e a MP 746, anteriormente em estado provisório, foi promulgada como Lei 13.415/17, resultado de uma longa jornada em torno da visão sobre o ensino médio brasileiro. Essas reformas foram defendidas com um discurso terceirizador de uma "culpa" pelos possíveis fracassos educacionais e não por uma avaliação das políticas de fomento e investimento na educação brasileira. Alguns pontos são levantados quando se fala em Reforma do Ensino Médio, principalmente para justificá-la:

> De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoia-se, para tal, em duas justificativas:

> - a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país;
> - a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação (FERRETTI, 2018, pág. 27).

Apoiada nos discursos citados acima, a MP 746 estabelece, a partir de 2016, muitas mudanças, com a ideia de que se deveria gerar uma melhora no ensino médio. Contudo, é importante refletir sobre o motivo de uma reforma sob medida provisória.

> Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. Sintetizando, as questões-chave da MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, pág. 360).

A compreensão do processo político em conformidade com a racionalidade liberal, exposta na seção anterior, norteou a construção de uma Reforma do Ensino Médio, por medida provisória, sem a participação popular e nem mesmo com a participação da maioria de técnicos da área da educação. Resgatou-se, assim, a ideia de uma política autoritária, visto que tal ação constitui uma medida que possui força de lei, o que evidenciou a postura antidemocrática do governo, junto aos seus valores mercantilistas. Muitos argumentos foram levantados pela equipe do governo Temer, a fim de explicar a ação de uma reforma. Contudo, a grande questão é uma reforma feita a partir de uma medida provisória, seguida por uma alteração na lei. Há que se analisar cuidadosamente o que estaria por trás de tamanha atenção aos processos educacionais.

Em consonância com a Reforma do Ensino Médio, surge a homologação da BNCC que, por meio da PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018, “instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação” (MEC, pág. 10, 2018). Todavia, ela foi alocada, também, num processo rápido, atropelando mais uma vez a construção de políticas públicas na área da educação. A Base dá continuidade com o mesmo processo da reforma, ou seja, dá continuidade a todo processo de

reformulação do ensino médio brasileiro. A título de definição, a BNCC constitui-se de um documento normativo e instrutivo que visa construir um currículo que garante “aprendizagens essenciais”, para uma efetivação de uma melhor qualidade da educação brasileira.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, pág. 7).

Na teoria, a BNCC se apresenta de maneira legítima e eficaz. Contudo, é importante dissertar sobre o contexto e a forma de promulgação do documento e sua efetivação diante das políticas educacionais brasileiras, tendo em vista o ensino de filosofia e seu lugar diante de todas essas reformulações. A primeira constatação que fundamenta a hipótese deste trabalho – que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC contribuem para o enfraquecimento do ensino de filosofia – é a forma como essas políticas se estabeleceram e o novo termo em que a filosofia e outras disciplinas se organizaram.

> Dessa forma, o futuro da filosofia no currículo do ensino médio dependeria da proposta da BNCC para esta etapa. Em dezembro de 2018, por meio da Resolução nº 4, o Conselho Nacional de Educação aprovou a BNCC do Ensino Médio e o que já era esperado se confirma – a filosofia volta a ser incluída no currículo como transversal na área denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Conforme o documento, “A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas [é] integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia” (BRASIL, 2018, p. 561). Contudo, ao observar a Base, na área de humanas e sociais aplicadas, percebe-se que são suprimidos os componentes curriculares e, em seu lugar, apresentadas seis competências específicas e suas respectivas habilidades para dar conta da área como um todo (FAVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020, pág. 4).

Dessarte, entendemos que o ensino de filosofia nos dois processos analisados nesta seção sofre um processo de enfraquecimento, arquitetado por uma política que prioriza o lucro em todos os meios e relações, não colaborando para uma sociedade democrática e utilizando do discurso da necessidade de aprimoramento para transformar o processo em ocasionalidade. Com efeito, a Reforma do Ensino Médio e a

BNCC colocam-se como caminhos que favorecem o modelo de educação, “para executar os projetos de elites que visam um investimento externo e o desenvolvimento tecnológico, a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa” (NUSSBAUM, 2019, pág. 21).

1.3 Reforma do Ensino Médio e BNCC: o ‘enfraquecimento’ do ensino de filosofia

Promulgada como Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, a Reforma do Ensino Médio deixa de ser uma medida emergencial e passa a um cumprimento legal. Dadas todas as circunstâncias em que a MP nº 746/16 foi instituída, numa conjuntura política totalmente desfavorável ao processo democrático, ela também acarretou uma longa disputa no campo educacional. A reforma, então, não atende as reais necessidades que o sistema educacional brasileiro necessita, pois ela não foi instituída de forma democrática, como é divulgada pelos meios midiáticos. Da mesma forma, a BNCC – incialmente aberta a discussões e reformulações provenientes de diferentes grupos da sociedade civil ligadas ao campo educacional – transformou-se em um processo de aligeirada formulação final para implementação na esteira da Reforma do Ensino Médio.

Cabe, então, a esta seção analisar essa reforma e a BNCC, especialmente no contexto do ensino de filosofia, considerando suas implicações na realidade educacional dos jovens brasileiros.

1.3.1 Estrutura Curricular a partir da Reforma do Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio estabelece uma nova organização curricular para os estabelecimentos de ensino básico, focando em quatro principais mudanças no sistema educacional, são elas: a carga horária; a formação técnica; o notório saber e as disciplinas obrigatórias. Vejamos a íntegra da Lei nº 13.415/2017, que demonstra as novas configurações curriculares:

> Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações :
> “Art. 24. .....
> I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
> .....
> § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino

> oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.
> § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º" (BRASIL, 2017).

Não se pretende analisar exaustivamente a legislação. Contudo, faz-se necessária a leitura dos aspectos peculiares nela trazidos para compreensão dos processos argumentativos que serão abordados posteriormente. O artigo 1º altera a lei de 1996, estabelecendo que a Reforma do Ensino Médio contempla a ampliação progressiva da carga horária diária neste nível de ensino para 1.400 horas/ano (sete horas/dia), devendo passar a no mínimo 1.000 horas/ano (cinco horas/dia) no prazo de cinco anos. Para o caso dos estudantes que frequentam as escolas à noite, a lei prevê apenas a "oferta" da Educação de Jovens e Adultos e do ensino regular de acordo com as condições dos educandos, sem maiores detalhes.

> Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:
> "Art. 26. .....
> § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.
> .....
> § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.
> .....
> § 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação" (BRASIL, 2017).

No 2º artigo, aparecem elementos de ordem conceitual e financeira, pois define uma nova ordem metodológica, abrindo precedente de alteração de carga horária e contrato de profissionais, priorizando a disciplina de língua inglesa, a partir do sexto ano, e impactando diretamente na avaliação do ensino. Por exemplo, aparece como destaque a disciplina de arte, que é obrigatória, isso se deu após um movimento militante que se dispôs à luta, diante da MP, e conseguiu estabelecer essa disciplina como componente curricular obrigatório, na promulgação da Lei.

Porém, ao apresentar dadas obrigatoriedades, ficam de fora a filosofia, a sociologia e a educação física. Assim, com as alterações, destacam-se as regulações na formação da base dos currículos, em que apenas aparece a palavra obrigatoriedade em algumas disciplinas outrora contempladas na LDB. O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório, mas também ganham espaço na denominação de área

do conhecimento e não mais como disciplina. Então, esses elementos que eram disciplinas estão, agora, como formação geral básica, distribuídos como componente curricular. As demais disciplinas – como biologia, física, química, sociologia, história, geografia, filosofia, artes e educação física – serão diluídas em grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Linguagens e códigos e suas tecnologias. Espanhol deixa de ser obrigatório, ele poderá ser ofertado, mas o inglês torna-se a única referência obrigatória no ensino de outros idiomas, conforme vemos a seguir:

> Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:
> " Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
> I – linguagens e suas tecnologias;
> II – matemática e suas tecnologias;
> III – ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV – ciências humanas e sociais aplicadas.
> § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.
> § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.
> § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.
> § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Com as modificações na legislação, será requerido a cada rede de ensino que construa seus currículos orientados pela Lei. Serão destinados 60% da carga horária total do ensino médio para tais componentes, sendo que matemática e língua portuguesa devem constar nos três anos do ensino médio. A distribuição dos demais componentes ficará a cargo de cada rede de ensino ou unidade escolar, não estipulando obrigatoriedade ou diretriz em relação à divisão dos componentes curriculares. Isso abre inúmeros precedentes para acentuar ainda mais as desigualdades já existentes, como falta de profissionais, suporte didático-pedagógico, dentre outros.

Na configuração da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), observamos que a matriz curricular proposta para implementação no

ano de 2021 engloba todas as disciplinas, conforme anterior à reforma. Após outras reformulações em 2022, foi estabelecida outra matriz curricular que retira tempos de algumas disciplinas, diminuindo a carga horária. Filosofia e sociologia, por exemplo, passaram a ter apenas um tempo e somente na segunda e na terceira série do ensino médio. Na primeira série, se contempla o espaço de Projeto de Vida.

Na prática, ainda não presenciamos a diluição do aspecto de disciplina formal, que garanta um tempo específico para ela, mas a reforma não estabelece a carga horária disciplinar, coloca-as como componente curriculares, em temas transversais. Permitindo, assim, que qualquer atividade que contemple aspectos de determinada disciplina do conhecimento possa obter grau de correlação. Desse modo, quando se reproduz uma atividade sobre saúde coletiva, por exemplo, poderia se lavrar tal atividade como componente curricular de biologia, dentro da área de Ciências da Natureza, pois contemplou enquanto tema transversal, apesar de não necessariamente compor, como anteriormente, a disciplina de biologia. Percebe-se, claramente, que as disciplinas que não possuem caráter obrigatório, aqui no caso da filosofia e da sociologia, estas fragilizadas historicamente. Exemplo disso, a BNCC/EM caracteriza a filosofia como estudos e práticas, algo distinto da perspectiva disciplinar. Uma atividade de reflexão juvenil, por exemplo, pode ser considerada uma atividade prática de caráter filosófico. Dentro desse mesmo impasse, existe a nova definição didático-pedagógica de itinerários formativos:

> A oferta de diferentes itinerários formativos no Novo Ensino Médio possibilitará a escolha das trilhas de aprofundamento e eletivas pelos estudantes, ampliando seus conhecimentos em uma das áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais; ou ainda, em uma formação técnica e profissional que poderá ser ofertada pela escola (MEC, 2018).

Os itinerários constituem-se em horários dispostos pelas áreas do conhecimento explicitadas acima, que disponham de tempo para o desenvolvimento de atividades que compreendam as áreas do conhecimento, não caracterizadas como disciplinas, mas como percursos de formação. Segundo o próprio documento formativo da Reforma do Ensino Médio, os itinerários são apresentados com os seguintes objetivos:

> Os itinerários formativos têm o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, contribuindo para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida pautado nos princípios da justiça, da ética e da cidadania. Pretendem também atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o

> protagonismo na medida em que possibilita aos estudantes escolherem as áreas do conhecimento em que desejam se aprofundar (MEC, 2017).

São cinco os itinerários formativos, distribuídos e entendidos em áreas de formação: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Naturais e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. Vale ressaltar que as redes são obrigadas a ofertar pelo menos um dos itinerários aos seus respectivos estudantes, podendo, no exercício de sua liberdade de escolha, definir aquele que melhor atende a suas aspirações formativas. As redes estaduais, por exemplo, também podem criar arranjos curriculares que contemplem dois ou mais itinerários formativos, são os denominados itinerários formativos integrados. A carga horária destinada ao itinerário formativo corresponde aproximadamente a 40% do total do tempo que o estudante passará na escola.

> § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.
> § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A parte central desta análise consiste na relação de uma lei, promulgada de maneira vertical, que modifica toda uma estrutura curricular, historicamente construída, principalmente após o processo de redemocratização do nosso país. A reforma que contempla a flexibilização do ensino de filosofia, por exemplo, demonstra a intencionalidade no enfraquecimento das humanidades, pois os objetivos de tais reformas sempre favorecem modelos que compreendem os interesses do mercado internacional. A forma mais eficaz é medir a educação por índices quantitativos de avaliações de larga escala, como Fávero, Centenaro e Dos Santos (2020) vão explicar:

> 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. Essas avaliações medem a qualidade da educação pela proficiência em leitura, escrita, matemática e ciências (FÁVERO; CENTENARO; DOS SANTOS, 2020, pág. 5).

Portanto, a Reforma do Ensino Médio é bastante objetiva no que se refere ao caráter de base da epistemologia disciplinar, ou seja, além de uma reorganização curricular dentro de parâmetros estabelecidos de forma unilateral, a lei define uma

suposta metodologia pedagógica para uma nova configuração. Ela afirma que o currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, não existe mais, no caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia. A mesma situação se aplica às demais áreas. Esse caráter interdisciplinar e transdisciplinar será estabelecido através de diversos procedimentos metodológicos, podendo ser criadas situações pedagógicas mais colaborativas, que se articulem com o interesse dos estudantes e valorizem seu protagonismo. Todavia, a mesma organização tende a aprofundar a invisibilidade de disciplinas historicamente intermitentes nos currículos escolares, como filosofia e sociologia.

Outro ponto que deve ser analisado na reforma é o conceito de Projeto de Vida, como consta no parágrafo 7, do art. 35, da Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017:

> § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

O projeto de vida, como maneira de garantir a formação integral do estudante, parte de uma grande especulação em torno da reforma. Com esse discurso, que também foi midiático, como em muitos processos políticos do país, ela se estabeleceu pelo campo da disputa política e da disputa de narrativa disseminada na grande mídia. Em vista disso, a reformulação do ensino médio brasileiro tem interesses mercantis, pois está muito fora da realidade do processo educação e do espaço escolar brasileiro. Como Motta e Frigotto (2017) argumentam, a reforma parte, também, de uma narrativa que é ideológica – por travestir a conjuntura do ensino médio por objetivos reais de atender ao mercado e sua estrutura capitalista.

> Justificar que os setores econômicos não se expandem por se 'ressentirem da falta' de profissionais qualificados não corresponde com a realidade, pois nos curtos momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, pág. 359).

Assim, alguns pontos da lei configuram, então, um processo para flexibilizar, que atende aos interesses dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho. A redução de custos para o Estado e a privatização, por meio da transferência de recursos da educação pública para o setor privado, são os pilares da proposta. Com a mudança, o jovem poderá "optar" por uma formação que o atende de forma mais imediata, dentro de sua jornada de vida com seus aspectos mais contundentes na relação educação e

formação para renda. Cabe, então, perguntar: qual o resultado de uma educação que atende a esses interesses? A resposta se encaminha para a terceirização da responsabilidade da formação dos estudantes da rede pública, que já sofrem inúmeros problemas em relação à falta de investimentos e da priorização da formação tecnicista em justificativa de uma evasão escolar e da falta de acesso ao ensino, quando o Estado se limita a entender as políticas públicas de ensino que efetivem os direitos fundamentais à educação. Os autores a seguir partem dessa análise:

> [...] a intenção da reforma do ensino médio na promoção de uma educação que: realize uma administração da questão social; adapte os estudantes às supostas e generalizáveis necessidades do mercado de trabalho; não gere revoltas populares, com a mistificação de que o sistema econômico neoliberal fornece igualdade de oportunidades para todos. Sendo assim, pode-se afirmar que há um conjunto de elementos que indicam o ataque ao pensamento reflexivo na escola, que, como será demonstrado mais adiante, é justamente um elemento central para enfrentar uma concepção instrumental e administrada de educação (FÁVERO; CENTENARO; DOS SANTOS, 2020, pág. 9).

Por razão da explanação acima e, diante do que foi dissertado nesta seção, entende-se que os processos de construção da política de Reforma do Ensino Médio foram totalmente parciais no que tange à intencionalidade de um tipo de mudança proposto. Não podemos reduzir os paradigmas das políticas educacionais apenas ao currículo, aos conteúdos mínimos propostos ou a uma reorganização da carga horária. A reforma abre muitas janelas e fecha muitas portas, ou seja, não caracteriza nada como obrigatório e coloca outros parâmetros a serem seguidos, sem considerar as estruturas das bases escolares, que surgem de acordo com as necessidades locais e sociais.

1.3.2 BNCC e o ensino de filosofia

Após muitas lutas, em julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação deu seu parecer, apresentando como obrigatória a disciplina de filosofia no currículo do ensino médio. A lei da obrigatoriedade do ensino de filosofia é do ano de 2008, “A intensa luta acabou resultando na aprovação da Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o art. 36 da LDB (9.394/1996), estabelecendo a inclusão da Filosofia e da Sociologia” (FÁVERO, 2020), como obrigatórias. Assim conforme lemos na LDB, Art. 2º , inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “III – domínio dos

conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania." (LDB, 1996). Os autores Fávero, Centenaro e Dos Santos (2020) comentam:

> Nos últimos dez anos, foram construídas experiências importantes que explicitaram o papel da filosofia em despertar para o pensamento crítico, para a curiosidade e criatividade. Dessa forma, percebe-se que a filosofia percorreu uma história significativa, porém é insuficiente saber da sua importância; é preciso reconhecimento da sua obrigatoriedade e ações que acompanhem o aspecto legal da disciplina (FÁVERO; CENTENARO; DOS SANTOS, 2020, pág. 3).

Visto que a afirmação dos autores contextualiza o percurso do ensino de filosofia e seus desafios ainda presentes, principalmente na intencionalidade de ensinar filosofia, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispõe da ideia de que os estudantes devem "ter noção" de filosofia, de forma muita abstrata em todo fazer didático-pedagógico. A BNCC caracteriza-se em um documento de caráter normativo que articula o processo de aprendizagem, diante dos objetos considerados essenciais e define o que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.

> Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2017, pág. 1).

Diante disso, a BNCC estabelece um programa que dá sustentáculo à construção dos currículos escolares, a fim de alcançar conhecimentos, "competências e habilidades", em que se espera que todos os estudantes as desenvolvam ao longo da escolaridade básica. A Base se designa pelos pressupostos éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, logo, torna-se propicio aos objetivos que norteiam a educação em todo território brasileiro e à formação integral dos estudantes de todas as redes de ensino. Desde a LDB, aponta-se para a necessidade de uma "Base Nacional Comum Curricular", pois parâmetros devem ser seguidos para a maior unificação das aprendizagens esperadas de todos os alunos em formação. Entretanto, para melhor compreensão do processo de elaboração da BNCC e do contexto em que ela se alicerça, juntamente à Reforma do Ensino Médio, é importante perceber as fragilidades desse documento, atrelado ao contexto em que o documento foi implementado, inclusive no que concerne ao ensino de filosofia. Por isso, após uma ampla discussão, o documento apresenta a filosofia de forma muito abstrata. Destarte, ao relacioná-la com conteúdos mínimos, habilidades e competências a serem alcançadas, gera-se, de forma estratégica, o enfraquecimento do ensino de filosofia e

humanidades em geral. Como explicita Savian Filho et al. (2019), a Base designa que o futuro é incerto, logo essa incerteza é que enfraquece o processo curricular:

> A BNCC não exclui a filosofia nem dá diretrizes rígidas para a sua configuração no Ensino Médio. Ela mesma afirma explicitamente não constituir-se no currículo dessa fase formativa, mas apenas na definição das suas aprendizagens essenciais. O fato de a filosofia ter deixado de ser disciplina obrigatória não significa que ela tenha saído do currículo nem que precise sair. O futuro da unidade curricular de filosofia ainda é incerto, pois a BNCC permite que ele seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas (SAVIAN FILHO et al., 2019, pág. 4).

Da forma como abordado acima, é ainda relevante lembrar que a BNCC não é um currículo único nacional, ou seja, não define a grade curricular de todas as escolas do Brasil, até porque, em sua premissa básica e constitucional, deve respeitar a autonomia de cada estado, município e rede de educação na elaboração curricular. Todavia, ela dá diretriz, serve como base para a construção dos projetos pedagógicos e curriculares das instituições e redes de ensino. Assim como a Reforma do Ensino Médio, todo um discurso midiático foi empregado para uma aceitação geral da BNCC, o que colocou a Base Nacional em um campo de análise e estudo, por todas as redes de ensino, para que chegasse a aflorar bons currículos, ao mesmo tempo em que objetificou-se em um espírito comum, a fim de ser um momento de ajuda para minimizar as desigualdades existentes. Contundo, essa premissa fundante logo demonstrou suas lacunas e falta de respostas às diversas dificuldades que as redes de ensino apresentam. Primeiro, a construção da Base começou, mas em seu processo perdeu o envolvimento realmente amplo da sociedade em sua discussão e implementação. Na própria definição sobre os espaços da filosofia, a BNCC (2018) descreve de forma ampla e abstrata:

> A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integradas por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre- -arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BNCC, 2018, pág. 547).

Observamos que a proposta para a “área das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas” se estabelece por meio de temas amplos e que possam ser tratados de forma transversal, ou seja, todos podem falar sobre tudo. Dessa maneira, a permanência de

filosofia como disciplina curricular dependerá da formulação de cada escola, o que é um perigo pedagógico. Tal autonomia não deve ser subscrita de maneira pessoal, ou seja, cada diretor, supervisor e coordenador pedagógico poder decidir sua base curricular a partir de sua ideologia. Na elaboração de seus projetos pedagógicos curriculares, as escolas podem manter o ensino de filosofia, contudo não são obrigadas. Ao analisarmos as relações desiguais já apontadas, como a falta de profissionais, a redistribuição de carga horária, a filosofia apareceria como prioridade?

> A melhor estratégia de resistência, neste momento, parece-nos estar na ação dos professores: começando por seus estudantes e pelo Conselho de Escola, eles podem iniciar um movimento de conscientização: (i) sobre a continuidade da filosofia como unidade curricular; e (ii) sobre a importância da filosofia na formação humana. A partir daí, em união com os professores da escola, do município, do estado e do país, os professores podem e devem lutar para que os projetos pedagógicos das escolas conservem filosofia (como também sociologia, história e geografia!). O MEC e as secretarias estaduais de educação apostarão na atual propaganda derrotista e na possibilidade de as próprias escolas assimilarem a falsa ideia de que a "filosofia caiu", tirando-a do seu currículo. Se as próprias escolas excluírem por si mesmas a filosofia do Ensino Médio, a "legitimidade" da retirada será maior (SAVIAN FILHO et al., 2019, pág. 4).

Parece urgente debater a resistência dos professores e de toda sociedade civil, para que esclareçam o papel e o lugar do ensino de filosofia, mas não excluindo-o como disciplina curricular. Cabe, então, ir além da BNCC, que dilui a específica disciplina filosofia da obrigatoriedade no currículo e relacioná-la à Reforma do Ensino Médio e que define somente língua portuguesa, matemática e língua inglesa como uma formação geral necessária, para compor as únicas obrigatoriedades. Ao elencar a filosofia dentro da BNCC, percebe-se que sua disposição no documento, com indicações para a prática, se coloca na perspectiva da reflexão de temas transversais, como já discorrido acima. Savian Filho (2019) dialoga nessa mesma linha:

> A BNCC, do início ao fim, opera com conceitos que apenas a filosofia pode analisar até o limite reflexivo que tais conceitos exigem. Assim, com base na própria BNCC os professores dispõem de conteúdos em torno dos quais dialogarem a fim de convencer sobre a importância da formação filosófica específica no Ensino Médio. Por exemplo, a BNCC opera com as ideias de dignidade humana, de sentido e atribuição de sentido, de teoria e experiência, de natureza e cultura, desconhecimento e contextos de produção de conhecimento, de universalidade e diferença etc (SAVIAN FILHO et al., 2019, pág. 5).

Ao deslocar uma organização de um currículo de maneira ampla, transversal por meio de temáticas, sem arranjo disciplinar e definições claras, o seu próprio discurso de colaborar para a erradicação das desigualdades educacionais não se sustenta.

> Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BNCC, 2018).

Evidentemente, a narrativa que perpassa os objetivos e as justificativas da Base fogem de sua responsabilidade prática, pois coloca no discurso a autonomia e os pressupostos de eixos temáticos, mas não consideram as realidades já existentes. Se conclui, então, que parte de políticas autoritárias, sem participação, a fim de atender ao mercado capitalista que visa à formação em massa de mão de obra, que atenda a suas expectativas. Dessa forma, nossa análise permeou as conjunturas políticas neoliberais, instauradas nos últimos anos, de forma mais radical, que alia reconfigurações em diversos setores da sociedade, como saúde, emprego, seguridade social e, principalmente, educação. De igual modo, as formulações de políticas que fomentam a BNCC também são fruto dessa reconfiguração até o momento.

2. O enfraquecimento do Ensino de Filosofia: a ausência das humanidades à luz da Teoria de Martha Nussbaum

No primeiro capítulo, nosso estudo objetivou diagnosticar, a partir dos contextos políticos e das mudanças substanciais advindas desses contextos, o impacto das reformas neoliberais, principalmente no setor educacional, que é nosso campo de estudo. No segundo capítulo serão analisados os pressupostos teóricos e metodológicos da implementação da BNCC na política educacional brasileira, com base nas "capacidades"[7] esperadas, segundo a visão de Martha Nussbaum. Assim como os grandes desafios para uma construção de projeto pedagógico, que contemple a construção da democracia, serão abordadas as diferenças epistemológicas e práticas nas intenções da filósofa estadunidense ao definir as "capacidades humanas" e o conceito de competências abordado pela BNCC. Através dos aspectos teóricos da filosofia de Martha Nussbaum, será possível compreender o processo de (des)construção de uma educação que contemple a formação integralizada dos educandos e das proposições democráticas, na ótica do desenvolvimento humano proposto pela filósofa.

2.1 O ensino de filosofia enfraquecido e uma democracia em risco

Compreende-se que a educação formal é sistematizada a partir de um meio social e político onde se está inserido, para a geração de sujeitos autônomos, numa sociedade que forme indivíduos "capases de ser e hacer"[8] (NUSSBAUM, 2012, pág. 4). A educação pode estar comprometida com o modelo de desenvolvimento humano que deseja formar cidadãos íntegros, éticos, aptos para formular pensamentos de maneira crítica e de respeitar as diferenças dos indivíduos na comunidade plural em que esteja inserido. À vista disso, realizada a análise inicial sobre as políticas educacionais do ensino médio brasileiro, o pensamento de Martha Nussbaum sobre a importância de fomento à educação como forma da manutenção da democracia, na obra *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, será proveitoso para se

[7] Em profundo estudo, observamos que na obra *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2019), Martha Nussbaum não utiliza o termo *capabilities* da mesma forma que em outras obras e como sua teoria primeira. Assim, mantemos toda tradução e entendimento como capacidade. Contudo, trataremos do termo *capabilities* a fim de aprofundar a teoria da autora.

[8] "capazes de ser e fazer" (NUSSBAUM, 2012, pág. 4).

defender uma formação democrática a despeito das últimas políticas educacionais no país.

Entende Nussbaum que a educação vem sofrendo ataques, com o intuito de um enfraquecimento no ensino das humanidades e das artes, pois, segundo ela, essas áreas contribuem muito para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o processo de favorecimentos dos valores democráticos.

> Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato (NUSSBAUM, 2019, pág. 143).

Desse modo, em dado momento, a autora investiga por que as "*capabilities"* essenciais para a consolidação de qualquer modelo democrático são subtraídas pelas organizações curriculares e pedagógicas que valorizem apenas o lucro e o tecnicismo de mão de obra por parte do empresariado, como é a realidade do Brasil, aprofundada pela Reforma do Ensino Médio, que retira a obrigatoriedade de componentes curriculares como a filosofia. Por consequência, Nussbaum orienta a todos os gestores e supervisores da área educacional que se atentem aos movimentos de políticas educacionais que vêm se institucionalizando e gerando grandes proporções. Ainda, ela chama a atenção para que, nos espaços universitários, se possa gerar mais oportunidades formativas, a fim de demonstrar maior interesse por temáticas humanistas, já que essas, em geral, possuem um baixo impacto para as empresas e entidades financiadoras. As reflexões de Martha Nussbaum apontam para os riscos que os países – desenvolvidos e em desenvolvimento – estão correndo ao priorizar apenas aspectos lucrativos na educação dos cidadãos. No Brasil, pode-se verificar esse aspecto com o processo de promulgação da BNCC que corrobora com a crítica da autora norte-americana. Na fonte da filosofia de Nussbaum, John Dewey encontra-se no mesmo pensamento.

> Uma sociedade democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoar de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionar de desordens (DEWEY, 1959, pág.106).

Martha Nussbaum orienta-se com base na filosofia de Dewey, não se contrapondo ao ensino das tecnologias e, sim, reafirmando a importância da educação como um processo integralizado, que pode acompanhar os processos tecnológicos e suas possibilidades. Contudo, move a reflexão da supressão das humanidades e das artes em geral, em detrimento dos "modelos de educação tecnológicos atuais" (NUSSBAUM, 2019, p.8). John Dewey, por sua vez, pondera as necessidades de avanço educacional, porém, de forma cautelosa, estrutura o pensamento acerca do "perigo de criar-se indesejável separação entre a experiência adquirida em associações mais diretas e nas escolas", acrescentando que "Este perigo nunca foi maior do que nos tempos atuais, em vista do rápido desenvolvimento, nos últimos poucos séculos dos conhecimentos e espécies de aptidões técnicas" (DEWEY, 1959, pág. 10). O autor, seguido por Nussbaum, afirma que a arte, fazendo parte da formação dos indivíduos, seja profundamente frutífera. Para ele, a arte é o específico modelo para a formação dos valores; a criação e o prazer advindos da arte são o projeto dos objetivos profícuos da condição humana.

> Não há teste que revele com tanta segurança a parcialidade de uma filosofia quanto sua abordagem da arte e da experiência estética. A visão imaginativa é a força que unifica todos os componentes da matéria de uma obra de arte (..) a humanidade poderia tornar-se uma raça de monstros econômicos [...] entediados com o lazer, ou tão somente capazes de usá-lo na exibição ostentadora e na dissipação extravagante (DEWEY, 1959, pág. 127).

Com base na perspectivade Dewey (1959), podemos observar que o que Nussbaum atualiza como humanidades e artes em geral, o autor já elenca como parte da formação das sociedades, suprindo necessidades que são humanas, sociais e políticas, dentro do campo educacional. Nesse sentido, nas sociedades democráticas, inclinadas à produção específica para atender ao consumismo, a educação tem se restringido a cumprir a função propedêutica, em relação aos jovens e trabalho, embasada pelo princípio central da economia neoliberal – o lucro. As reformas supracitadas no primeiro capítulo deste trabalho vão ao encontro do pensamento crítico apresentado por Dewey e corroborado por Nussbaum. Segundo a autora, "ela vem desenvolvendo metodologias específicas para atender à formação de gerações de máquinas lucrativas" (NUSSBAUM, 2019, pág. 4). Ao vislumbrar totalmente o poder da educação na construção e manutenção da democracia e não para a ótica mercantilista por si só, a autora discute o pensamento geral da educação a partir desse viés, "temos de pensar sobre o que são as nações democráticas e pelo que elas lutam. O que

significa, então, para um país, progredir?" (NUSSBAUM, 2019, pág. 11). Como abordam Marcelino, Kohls e Pagliarin:

> [...] defende um currículo escolar e universitário que supere conteúdos tradicionais que são geralmente trabalhados nas instituições educativas sem um objetivo maior de criticidade e imaginação. A autora cita exemplos de universidades que oferecem, para além desse currículo tradicional, conteúdos que abordam questões culturais, religiosas, artísticas, de gênero, bem como oportunizam que os próprios alunos façam suas escolhas em cursos ou disciplinas que lhes interessam. Em outros exemplos, ela menciona a mudança nas metodologias das aulas ou na organização dos cursos, em uma tentativa de oferecer uma formação mais ampla e diversificada (MARCELINO; KOHLS; PAGLIARIN, 2021, pág. 211).

Assim como os autores acima, Nussbaum explicita que, acima de tudo, os valores humanistas devem estar presentes no objetivo de uma nação ao formar cidadãos e discursa a favor desse modelo de educação, capaz de formar cidadãos universais e não apenas mão de obra para o mercado. Presente na corrente filosófica de uma tradição liberal clássica, no tangente sentido da defesa das liberdades políticas e dentro de um liberalismo político, a autora dialoga a partir do pluralismo e de referências que garantam a igualdade como forma de pensamento fundante. Suas obras destacam-se na crítica à cultura da competitividade e do individualismo pessoal, como uma visão que gera pessoas egoístas, suprimindo a sensibilidade de valores éticos necessários para a civilidade e para a manutenção de uma sociedade democrática.

> No centro da argumentação de Martha Nussbaum, (2017), está a convicção iluminista de que a formação baseada nos saberes das humanidades desde a escola permite a produção do sujeito cidadão. Essa assertiva pode ser percebida ao lermos alguns documentos da legislação e das políticas educacionais de nosso país. Como exemplo, nos reportamos à filosofia, que, seja como conhecimento transversal ou como disciplina escolar, desde a década de 1990 passou a ser enunciada como fundamental para a formação de sujeitos críticos e cidadãos (FÁVERO E TOMAZETTI, 2021, pág.4).

Em atualização ao pensamento de Nussbaum, no contexto de Brasil, vive-se a não obrigatoriedade do ensino de filosofia e a promulgação da BNCC, que compreende a filosofia em um papel secundário. Deixada de lado, ela acaba por ser amparo para formação por competências e habilidades na ótica mercantil, permeada em todo processo educacional, caracterizada como componente curricular. Posto isso, notoriamente percebe-se um movimento que pode ser lido pelas lentes da bibliografia de Martha Nussbaum. Ou seja, na falta das humanidades – a filosofia, especificamente aqui – o processo de sublimação da democracia em geral, como no acesso ao pensamento crítico e livre para analisar e conjecturar seus processos de vida, torna-se

mais tangível. Altair Fávero faz sua análise dentro dos próprios documentos, como os PCNs e a LDB, figuravam o ensino de filosofia como essencial para a construção de vias democráticas na sociedade brasileira.

> Como exemplo, nos reportamos à filosofia, que, seja como conhecimento transversal ou como disciplina escolar, desde a década de 1990 passou a ser enunciada como fundamental para a formação de sujeitos críticos e cidadãos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, em suas páginas introdutórias, ao citar a LDB/1996, relembram que os conhecimentos da filosofia, assim como os da sociologia, são considerados "necessários ao exercício da cidadania" (artigo 36, parágrafo 1º, inciso III), embora não tivessem, naquele momento, o status de disciplinas escolares (BRASIL, 2000). Tendo por referência a legislação do período, os PCNs afirmavam que a filosofia seria capaz de "promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena" (BRASIL, 2000, p. 45) – (FÁVERO E TOMAZETTI, 2021, pág. 4).

Nem sempre houve nos currículos brasileiros a filosofia como disciplina caracterizada formal, com carga horária específica e com profissionais habilitados. A partir de 2008 (Lei nº 11.684) é que, após muita militância, o ensino médio brasileiro passou a ser obrigado a ofertar as disciplinas de filosofia e sociologia na grade curricular regular. Cabe perguntar, pelo viés de Martha Nussbaum: só se pode construir e solidificar o pensamento democrático por meio da disciplina de filosofia? O ensino de filosofia só se torna obrigatório no ano de 2008. Antes disso, já estávamos em uma democracia. Logo, a resposta é claramente negativa, pois a construção democrática não se dá apenas pelas regulações escolares. Contudo, torna-se mais acessível utilizar da filosofia como atividade na formação do pensamento livre, capaz de interseccionar o favorecimento da democracia e seus valores humanos e cidadãos. O Professor Marcelo Senna Guimarães (PPFEN e UNIRIO) também faz sua leitura crítica acerca da presença da filosofia atender aos pressupostos de uma educação liberal e democrática, como defende Martha.

> A obrigatoriedade do ensino de filosofia não se dá para que todos os cidadãos sejam filósofos profissionais, mas para que todos tenham oportunidade de desenvolver capacidades filosóficas necessárias para atuarem como cidadãos. A formação humanista, ampla, incluindo uma educação filosófica, é uma condição necessária para a sobrevivência de um Estado democrático, para sua manutenção como tal e para o das relações democráticas entre cidadãos e destes com as instituições. Se considerarmos que a democracia, em sentido amplo, pluralista e generoso, é a forma preferível de organizar as sociedades, devemos encarar as exigências formativas que daí decorre. Se a filosofia e outras disciplinas entendem seu papel de formação, os perigos de institucionalização de tais disciplinas deveriam ser minorados (GUIMARÃES, 2018, pág. 190-191).

Conforme abordado acima, o ensino de filosofia – ou a presença da filosofia no currículo escolar – pode ser uma ferramenta de formação para o pensamento crítico, sob perspectiva de uma educação liberal, princípios defendidos por Nussbaum.

Faz-se de suma importância uma profícua discussão inserida nos contextos de mudanças. Por isso, ao analisarmos o processo de redemocratização do Brasil, findados nos períodos de governos autoritários militares, percebemos que muitos espaços já foram conquistados, no que tange as reformulações curriculares necessárias, corroborando com a formação para a continuidade da democracia e seus processos correlatos. A partir dos governos do PT, especialmente no primeiro mandato do Presidente Lula, as disputas pelo espaço dos componentes curriculares, como filosofia e sociologia, se acirraram e ganharam força e espaço. Ainda que a presença de tais disciplinas na grade curricular não garanta e nem deva pesar como único meio para a construção do pensamento democrático, com certeza colabora para que, no ambiente escolar, hoje presente na vida da maioria das crianças e jovens brasileiros, possa favorecer o debate e a preparação para os valores democráticos.

> Entendendo o investimento como gasto desnecessário, os sistemas de ensino excluem o ensino das artes e das humanidades. O incentivo ao lucro sugere a muitos líderes ansiosos que a ciência e a tecnologia têm uma importância decisiva para o futuro bem-estar de seus países. Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, e não estou sugerindo que os países devam parar de tentar progredir nessa área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo (NUSSBAUM, 2019, pág. 8).

No pensamento nussbiano acima, a educação, exclusivamente, para o crescimento econômico ou educação para o rentismo, despreza a formação em disciplinas como as artes, a literatura e as humanidades, pois desconsidera que elas conduzem ao progresso das pessoas e seus processos de formação de valores e nem ao menos progresso da economia nacional. Por esse discurso, segundo a autora, “os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos” (NUSSBAUM, 2019, pág. 23). É urgente entender que tais mudanças ocorrem em escala mundial e ameaçam a vida democrática, no momento em que o humano é descartado. Muito próxima aos rumos educacionais nos EUA, ela instaura sua reflexão como forma de manifestar sua

preocupação filosófica perante o sucateamento proposto ao ensino das artes e das humanidades, com governos que fazem severos cortes orçamentários ou realocam os investimentos para aquelas áreas consideradas com maior retorno econômico, como aquelas ligadas às matemáticas e suas tecnologias.

Portanto, de acordo com Nussbaum, o debate que estaria por trás da crise educacional seria a relação dos sistemas educacionais comprometidos, exclusivamente, com as tendências de mercado que buscam o lucro em detrimento dos aspectos do desenvolvimento humano. Para a autora, as instituições educacionais precisam oferecer instrumentos pedagógicos que atendam, especialmente, a condições para que sejamos pessoas capazes de participar dos processos da democracia. Essas condições, acentuadamente, seriam trazidas pela manutenção ou pela inclusão das humanidades e das artes em geral. A partir do contato com tais áreas, segundo ela, a humanidade inserida no contexto educacional formal desenvolveria "a habilidade de pensar criticamente; a habilidade de transcender as lealdades locais e de abordar os problemas do mundo como um 'cidadão do mundo'; e, finalmente, a habilidade de imaginar simpaticamente o dilema de outras pessoas" (NUSSBAUM, 2010, pág. 7). A partir da realidade brasileira, Fávero segue a mesma trilha apontada pela filósofa estadunidense:

> Com a diminuição da presença das humanidades e das artes no currículo acadêmico, a educação começa a voltar-se massivamente para o crescimento econômico. (...) Primeiramente, prioriza-se a alfabetização e as regras básicas de aritmética. Trabalha-se com noções de informática e tecnologia. Isso porque, segundo essa lógica, nem todas as pessoas necessitam ter amplo acesso à educação, pois se pode educar um seleto grupo de pessoas que lidera o desenvolvimento tecnológico, sendo peças fundamentais para o acúmulo de riqueza, enquanto a maior parte da população permanece com o mínimo possível de acesso ao conhecimento. Para essa parte da população, segundo essa concepção, o ensino de história, política, sociologia, filosofia entre outros, deve ser rudimentar. A pequena elite que tem acesso à educação pode saber e refletir sobre a disparidade salarial entre homens e mulheres, a violência de gênero que leva a morte de muitos homossexuais e mulheres todos os dias, dos sistemas e exploração de uma classe que vive do trabalho; porém um trabalhador comum que possui as condições de pensar sobre esses assuntos pode tornar-se perigoso e colocar em risco a elite que detém o poder econômico (FÁVERO, 2019, pág. 661).

Altair Fávero e Elisete Tomazetti, ao articularem o diagnóstico de Nussbaum ao contexto brasileiro, alertam para uma realidade já existente. O ensino de filosofia presente como componente curricular configura-se como uma via para a formação que garanta os direitos democráticos e o pensamento de uma sociedade plural. Assim, dentro do campo das humanidades, se expande a possibilidade de uma educação para

o desenvolvimento integral do ser humano, não apenas reduzido ao pensamento do ingresso no mercado de trabalho ou sobre futuro em quesitos empreendedores, corroborando com a narrativa de uma educação para o lucro.

> Por meio da educação escolar, as humanidades, patrimônio comum e público, devem ser preservadas e repassadas. É direito de cada nova geração a elas ter acesso; são elas que permitirão uma experiência formativa singular. O currículo escolar não pode, pois, ser produzido com o objetivo de oferecer uma formação apenas para o mundo do trabalho, da empregabilidade e da futura profissão, assumindo unicamente as dimensões técnica, utilitária e funcional (FÁVERO e TOMAZETTI, 2021, pág. 7).

Dessa maneira, de qual pressuposto epistemológico partiria Nussbaum, para definir a democracia e como as humanidades poderiam contribuir, efetivamente, para essa concretização dos processos educacionais em favor da construção democrática? Claramente, o manifesto de Martha Nussbaum, na obra que estamos analisando, já parte de uma pergunta que tem como resposta uma afirmação, ou seja, ao questionar o porquê a democracia necessita das humanidades, a autora induz um pensamento de busca pela resposta de maneira afirmativa. Assim, ao nos perguntarmos sobre a relação das humanidades e da democracia, chegaríamos com certeza ao estreito elo que se faz possível, devido ao ensino das humanidades nos currículos educacionais serem o caminho para os valores democráticos: pluralismo, diversidade, tolerância e diálogo. Sendo assim, também é uma pergunta que Ecila Moreira de Meneses e Fernando de la Cuadra respondem, baseados em Martha Nussbaum:

> A ausência de uma concepção humanista na qual enxergamos a importância da diferença com os Outros condenaria aos seres humanos a conceber um mundo estreito regido por interesses utilitaristas e manipuladores, onde o restante das pessoas são percebidas como entes inanimados dos quais se pode usufruir qualquer tipo de ganância. Neste cenário a democracia encontra-se fadada ao fracasso porque contrariamente aos pressupostos da corrente individualista e concorrencial, ela baseia-se na dignidade e na consideração da alteridade, na capacidade de perceber os outros seres humanos como sujeitos de respeito e não como simples objetos (MENESES; CUADRA, 2018, pág. 153).

No entendimento da autora estadunidense, a democracia não estaria somente no campo educacional, mas proporia maior qualidade nas relações humanas e seus processos civilizatórios. Do mesmo modo, estaria intimamente ligada à capacidade de pensar de forma austera, promovendo, assim, a busca por uma sociedade mais justa, dentro de um processo liberal social.

> Afinal, o reconhecimento do outro e a construção da democracia, requer a percepção da intersubjetividade dos vínculos, das outras

> pessoas como detentoras de direitos e da ação criadora da política. Posto que, para entender a política democrática faz-se importante, abrir-se para as diferenças, como momento qualificado para conhecer visões e experiência distintas que trarão também outras soluções, perspectivas diferentes de mundo, consumando assim, a alteridade indispensável para a conformação de uma totalidade institucional rica (MENESES e CUADRA, 2018, pág. 153).

Dessa maneira, deve-se entender que a autora referida trata educação democrática, pautada no ensino das humanidades e da arte, como visto até aqui, à luz dos processos em que o ensino de filosofia sofreu e sofre, diante da Reforma do Ensino Médio. Ao ser diluída em área do conhecimento e não mais componente curricular, seguindo a formulação da BNCC, na genérica área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, corre o risco de ser trabalhada de forma abstrata. Fávero e Tomazetti demonstram que, historicamente, o ensino de filosofia sempre demonstrou fragilidade nos componentes curriculares.

> A referência ao ensino da filosofia e das artes no denominado "segundo grau", a partir da Lei nº 5.691/1971, tem o sentido de reforçar o seguinte argumento: o ensino das humanidades, embora devesse ser parte fundamental do processo de democratização da escola pública, no Brasil foi, ao contrário, desconsiderado, empobrecido e/ou excluído dos currículos escolares. Passou a constituir-se, então, um acirrado campo de disputas por sua legitimidade e sua inclusão no ensino médio, que ocorreu apenas em 2008, no caso do ensino da filosofia e da sociologia, e em 2013, no caso do ensino das artes. No entanto, recentemente, por força da Medida Provisória nº 746, de outubro de 2016, tais conquistas foram novamente desconsideradas (FÁVERO; TOMAZETTI, 2021, pág.10).

Na esteira da argumentação acima, Fávero et al. respondem às indagações a respeito das reformas e o enfraquecimento do ensino de filosofia, afirmando que a filosofia não é única via para a construção democrática. Todavia, no campo educacional brasileiro, é um profícuo solo para a semente da democracia, haja vista todos os ataques que a disciplina e demais áreas das humanidades sofreram no decorrer de processos em que a democracia também estaria fragilizada.

> Vamos destacar isto sim, o empobrecimento da formação dos estudantes no ensino médio: o fato de que não terão acesso de forma igualitária, durante os três anos, a todas as disciplinas que ao longo das últimas décadas vêm compondo esse nível de ensino. Apenas as disciplinas de português, matemática e inglês serão obrigatórias nos três anos. E mais: a nova nomenclatura dada às disciplinas de filosofia, arte, sociologia e educação física – "estudos e práticas" – sugere, em nosso entendimento, descaso e desvalorização. Embora não haja "explicitamente nenhuma proibição com relação ao ensino de filosofia, a não obrigatoriedade, em uma conjuntura educativa ainda fortemente pautada no ensino disciplinar, abre vários precedentes para a

> flexibilização/exclusão da filosofia no ensino médio" (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020, pág. 4).

Embora os documentos norteadores não afirmem uma exclusão, quando não há obrigatoriedade e certa autonomia para as redes de ensino nas formulações de seus componentes curriculares, leva-se a uma espécie de incerteza, o que gera descaso e acaba favorecendo o empobrecimento da disciplina. Retorna-se, assim, à "crise silenciosa" que Martha Nussbaum explicita como forma de enfraquecimento do ensino das humanidades e das artes em geral e que colabora com o desmantelamento da democracia.

> O próprio termo "flexibilização", adotado pelos formuladores das políticas curriculares, que dizem que "nenhuma disciplina humanista será prejudicada", acaba se tornando uma retórica enganosa, pois, "haverá uma gradual exclusão não só da filosofia, mas dos demais componentes curriculares de humanas, sobretudo no ensino médio". A não obrigatoriedade da filosofia permite aos sistemas de ensino organizar a oferta da disciplina a conta-gotas, conforme considerarem necessário, havendo aí precedente para oferta mínima ou não oferta, já que a lei obriga apenas o ensino de práticas e estudos (FÁVERO e TOMAZETTI, 2021, pág. 11).

De forma semelhante, a não obrigatoriedade da filosofia e outras disciplinas em um contexto de Brasil, onde já existe uma enorme escassez de profissionais habilitados e de investimentos adequados, a não formação das humanidades e das artes, defendidos como não obrigatórios, propõe um enfraquecimento nas formações para a democracia.

Dessarte, partir do ensino de filosofia como meio para a construção e efetivação dos valores democráticos no campo educacional brasileiro, sugere-se uma ação efetiva na composição dos currículos brasileiros, a fim de superação da "flexibilização" que não estabelece nenhum parâmetro. Como também observado, essa liberdade curricular, na verdade, se estabelece como um projeto de enfraquecimento. Assim, nossa busca é que através das virtudes éticas e do rigor conceitual promovido pela filosofia, aliada a uma visão sistêmica de todo o processo escolar, que muito tem a agregar na base de formação, possa contribuir para um pensamento racional da própria vida e suas elucubrações futuras. Esse é o objetivo do ensino de filosofia trabalhado neste texto, visando a uma transformação atitudinal, o que estaria totalmente consonante ao pensamento de Martha Nussbaum, em seu livro-manifesto, a partir do ensino de filosofia no Brasil. Através da defesa do ensino de filosofia, como possibilidade de atuação sacramentada na formação humana dos estudantes, pode-se alcançar os valores que Martha Nussbaum vai elaborar por meio das capacidades

formativas humanas. Esse processo deve ser incorporado pelos meios oficiais, mas também pela mobilização social, entendendo a importância das humanidades em seu processo de construção como cidadão. Dessa forma, entendemos que os argumentos trazidos até aqui podem contribuir para a presente discussão sobre os currículos educacionais, em especial do ensino médio, levantando a questão da presença das humanidades e das artes, entre as quais se inclui o ensino de filosofia.

2.2 As capacidades formativas para Martha Nussbaum

A partir da exploração do rico referencial teórico que Martha Nussbaum nos oferece acerca do pensamento sobre a realidade educacional contemporânea, vamos nesta seção promover uma análise sobre as capacidades. Desenvolvida pela autora estadunidense a fim de conjeturar um ideal de mundo a partir da formação e do desenvolvimento de capacidades humanas, por ela elencadas, tem por objetivo tornarmo-nos uma sociedade com sólida democracia, pois somente com esses valores teremos liberdade e igualdade. Procura, então, demonstrar, através do que ela chama de capacidade, as condições essenciais para o desenvolvimento humano, formação essa que é capaz de orientar o sujeito ao pensar criticamente sobre sua condição de cidadão, do seu lugar no mundo, seu espaço nele e de suas potencialidades.

Para uma melhor compreensão de sua proposta, cabe orientar nosso estudo pela seguinte questão: qual a intenção de Martha Nussbaum ao apresentar, em sua filosofia, as capacidades formativas? A filosofia política liberal da autora carrega as teorias da justiça em seus estudos. Busca, então, atualizá-las a partir de seu entendimento e em desejo de maior igualdade no desenvolvimento dos cidadãos do mundo. Sua teoria desenvolve-se, inicialmente, a partir das críticas de Amartya Sen, filósofo indiano e professor, nos EUA, aos modelos de análises do bem-estar social pautado, basicamente, a partir do cálculo de renda *per capita* ou dos índices do PIB[9] para definição de desenvolvimento das nações. Segundo a autora, essa crítica fundamenta um tipo de teoria da justiça considerada mais abrangente em comparação ao enfoque oferecido pela teoria dos contratualistas e utilitaristas. No primeiro caso, trata-se de teorias que, desde seu surgimento nas tradições da filosofia política – dos modernos até John Rawls –, é pautada, basicamente, nas ideias de troca, ou seja, a capacidade de realizar contratos com base em interesses comuns. No segundo caso, a teoria utilitarista, desenvolvida desde Jeremy Bentham até Peter Singer, é fortemente

[9] Produto Interno Bruto

apoiada em noções ambíguas de prazer ou satisfação, além de apresentar um equivocado índice de aferição de bem-estar (NUSSBAUM, 2012; SEN, 2010). Amartya Sen resume sua crítica a um modelo de desenvolvimento pautado pela renda do seguinte modo:

> Os fins e os meios do desenvolvimento requerem análise e exame minuciosos para uma compreensão mais plena do processo de desenvolvimento; é sem dúvida inadequado adotar como nosso objetivo básico apenas a maximização da renda ou da riqueza, que é, como observou Aristóteles, "meramente útil e em proveito de alguma outra coisa". Pela mesma razão, o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (SEN, 2010, pág. 28-29).

De acordo com Nussbaum, a abordagem das capacidades humanas é entendida como "lo que las personas son realmente capaces de hacer y ser", o un "funcionamiento auténticamente humano"[10] (NUSSBAUM, 2012, pág. 71). Assim, a abordagem das capacidades pretende ser uma possibilidade de superação diante da teoria do contratualismo social e do modelo utilitarista que se impõe à sociedade.

A BNCC e a teoria das capacidades de Martha Nussbaum são dois conceitos importantes para o ensino e a formação de indivíduos. Embora ambos tenham o objetivo comum de preparar pessoas para a vida, eles se diferem em sua abordagem e concepção de competência. A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, habilidades e competências que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica no Brasil. Ela se concentra em habilidades técnicas e conceituais, como conhecimentos de matemática, língua portuguesa, história e ciências, além de habilidades sociais e emocionais.

Por outro lado, a teoria das capacidades de Martha Nussbaum destaca o desenvolvimento de competências mais amplas e holísticas, como a capacidade de pensar criticamente, compreender diferentes culturas e perspectivas e lidar com questões éticas e políticas. A teoria enfatiza que a educação deve incluir não apenas habilidades técnicas, mas também ajudar a desenvolver uma vida plena e satisfatória.

Conforme Nussbaum e Sen levam em consideração que há limites no

[10] "o que as pessoas são na verdade capazes de fazer e de ser", ou um "funcionamento (functioning) autenticamente humano" (NUSSBAUM, 2012, pág. 71)

utilitarismo[11], que atrela a qualidade de vida dos cidadãos à condição econômica de dado país, ou seja, mede a vida pelo crescimento do PIB, por exemplo. E, como a representação econômica no contexto internacional é associada ao desenvolvimento individual, a concentração de renda e suas diversas desigualdades são ignoradas e a restrição de acesso a direitos fundamentais dos cidadãos, como educação, saúde, segurança, entre outros, são defendidos em função de contenção de despesas públicas.

Essas escolhas políticas não valorizam crescimento e desenvolvimento do sujeito e, portanto, prejudicam a capacidade de fazer escolhas e a atuação dos indivíduos em suas próprias vidas e na sociedade. Em relação à educação, a autora alerta que "[...] las personas que tienen un acceso inadecuado o desigual a la educación no tienen plenamente garantizada la libertad de expresión, ya que las personas analfabetas difícilmente pueden ejercer el discurso político en igualdad de condiciones con los demás [...]"[12] (NUSSBAUM, 2012, p. 289), gerando uma sociedade incapaz de escolhas básicas. Nussbaum ainda reitera que essa falta de capacidade coloca em risco a democracia, que sobrevive de forma saudável, quando se tem plena consciência de escolha representativa. Tendo isso em vista, Nussbaum define que uma sociedade é justa não quando possui elevados números em índices econômicos, mas quando proporciona que todos os seus cidadãos tenham acesso e possam exercer as capacidades elencadas, a fim de possuir minimante o direito à dignidade humana.

> [...] a capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras. Quando vivemos em sociedade, se não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro dessa forma, imaginando em ambas capacidades inatas de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso, porque ela se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, se baseiam na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como objetos (NUSSBAUM, 2019, pág. 7).

Dessa maneira, ao interseccionar o ensino de filosofia aliado à formulação política de uma educação que contemple as humanidades, temos nas capacidades formativas uma alternativa frente a essas outras abordagens que não garantam o

---

[11] Para Martha Nussbaum o modelo utilitarista que está predominante nas teorias de desenvolvimento social, leva em consideração a qualidade de vida atrelada à condição econômica em que o país passa, como os fatores de índices, como o PIB. Em consequência disso, a análise de concentração de renda e os desdobramentos nas diversas desigualdades é deixado de lado.

[12] "[...] as pessoas que têm acesso inadequado ou desigual à educação não têm a liberdade de expressão plenamente garantida, uma vez que pessoas analfabetas dificilmente são capazes de exercer um discurso político em uma base de igualdade com os outros [...]" (NUSSBAUM, 2012, p. 289).

desenvolvimento para o bem-estar e, sim, que ainda precedem os modelos de ensino para o lucro. Nussbaum se concentra na ideia de que “os seres humanos devem ter garantida a oportunidade prosperar, ou seja, florescer conforme o seu próprio modo, estando protegidos de impedimentos e interferências prejudiciais advindas das ações dos outros indivíduos ou até mesmo do governo” (OLIVEIRA, 2020, pág. 219). Desse modo, o modelo de desenvolvimento das capacidades deve ser alcançado, portanto, a partir desse pressuposto que coloca as capacidades como caminho, em que “cada um deve ser tratado como um fim em si mesmo e não como um mero meio, isto é, como um mero meio instrumental para o fim dos outros” (OLIVEIRA, 2020, pág. 219).

As capacidades trabalhadas pela teoria de Martha Nussbaum expressam-se para a construção de uma vida humana digna e coletiva, tornando-se “fuentes de exigencias morales dondequiera que las encontremos: ejercen una exigencia moral que deben desarrollar y que se les debe proporcionar una vida plena y no atrofiada”[13] (NUSSBAUM, 2012, pág. 278). Nesse sentido, aponta Oliveira:

> [...] Nussbaum considera que há um determinado nível limiar de cada capacidade e sob o qual se sustenta um funcionamento verdadeiramente humano. Isso faz com que os objetivos sociais e econômicos, assim como os princípios de justiça, devam ser pensados e buscados no sentido de se garantir a obtenção desse nível limiar da capacidade para os cidadãos. A partir disso, é possível relacionar as capacidades básicas das pessoas com a dignidade, mas também com a falta dela, o que caracteriza uma situação de humilhação. Isso significa que, na abordagem das capacidades, entende-se que uma pessoa ser ou estar desprovida, limitada ou impedida de realizar suas capacidades, constitui, portanto, a diminuição da dignidade (OLIVEIRA, 2020, pág. 219).

Wesley Felipe Oliveira estuda detalhadamente as capacidades formativas de Nussbaum e elucida-as na citação acima. Assim, a intenção de Nussbaum, ao relacionar as capacidades com a dignidade da pessoa humana, é promover a reflexão que coloca em prática uma formação à medida que um indivíduo tem a oportunidade de desenvolver suas capacidades ele consegue atingir sua dignidade. Ao falarmos de oportunidade não se espera que o conceito de capacidade seja interpretado de maneira isolada, mas que entendamos que as capacidades são processos formativos que cada um passa pelo desenvolvimento integral do ser humano.

---

[13] “fontes de exigências morais onde quer que as encontremos: elas exercem uma exigência moral de que devem se desenvolver e de que se lhes deve ser fornecida uma vida realizadora e não atrofiada” (NUSSBAUM, 2012, p. 278, tradução própria).

Em resumo, a BNCC se concentra em habilidades técnicas e conceituais, enquanto a teoria das capacidades de Martha Nussbaum destaca o desenvolvimento de competências mais amplas e holísticas, como a capacidade de pensar criticamente e lidar com questões éticas e políticas. Ambas as abordagens são importantes, e cabe à educação equilibrar o desenvolvimento de habilidades técnicas e amplas, para preparar os estudantes para uma vida plena e satisfatória.

2.2.1 As capacidades formativas de Nussbaum para o desenvolvimento humano

Ao analisarmos a relação que a autora faz com o termo capacidade, compreende-se, imediatamente, por linhas epistemológicas, a capacidade a partir do que o ser humano consiga alcançar, pelos meios que lhe são oportunizados, não pelo seu próprio mérito. Janimara Rocha, em sua dissertação, abordou a problemática epistemológica e esclareceu a intenção de Nussbaum sobre o emprego do termo capacidades.

> O termo capacidades permite diversos usos e interpretações, podendo ser ampliado, segundo a autora, ao ser humano e aos animais não humanos. Ao se tratar do ser humano, a teoria pretende aproximar-se do conceito de qualidade de vida e de discussões sobre a justiça social. (ROCHA, 2019, pág. 13)

Martha Nussbaum entende que cada ser humano é dotado de capacidades de escolhas e de liberdades. Contudo, a autora reconhece a imensa desigualdade que existe no desenvolvimento dos indivíduos em uma sociedade. Portanto, sua teoria tem por objetivo vislumbrar o ser humano como único, em que as capacidades são essencialmente necessárias a fim de orientar questões relativas a sua autorrealização e, no caso da educação, possibilitar a cada um a acepção da qualidade de vida por meio de uma formação adequada, pautada pela ideia de dignidade humana. A teoria das capacidades de Nussbaum aparece em diversas obras, mas nos concentraremos no livro *Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (2012), em que a autora relaciona argumentos sobre o conceito de desenvolvimento humano, em conformidade com os pressupostos da Organização Nações Unidas (ONU). Por esse motivo, a teoria das capacidades possui:

> [...] un enfoque comprometido con el respeto a las facultades de autodefinición de las personas. Es decididamente pluralista en cuanto a valores: sostiene que las capacidades que tienen una importancia central para las personas se diferencian cualitativamente entre sí y no sólo cuantitativamente, que no pueden reducirse a una sola escala numérica sin ser distorcionadas, y que una parte fundamental de su adecuada comprensión y producción pasa por entender la naturaleza específica de cada una de ellas (NUSSBAUM, 2012, pág.38).

A partir do entendimento da unicidade da pessoa, torna-se essencial elaborar que as capacidades são imprescindíveis para a vida de todo e qualquer ser humano, pois não se reduz a mera teoria, mas articula-se a possiblidades de maiores igualdades, além de orientar questões pertinentes à educação e permitir a cada um a possibilidade da qualidade de vida. Para isso, a autora estabelece as capacidades, na contemporaneidade, como esfera central dos direitos humanos, caracterizando-as como um princípio básico de direitos e oportunidades. Nussbaum questiona a ideia de desenvolvimento como desenvolvimento exclusivamente econômico, porque denota um termo que é comumente utilizado ao referir-se ao desenvolvimento das sociedades. As capacidades "[...] permitem-nos ter acesso em termos éticos e humanos a um conjunto abundante de objetivos para o desenvolvimento, além dos 'da riqueza e da pobreza dos economistas" (NUSSBAUM, 2014, p. 32). Para ela, o desenvolvimento das sociedades é o desenvolvimento humano, ideia na qual se ancora para instituir a teoria das capacidades.

As capacidades[14] apresentada por Nussbaum (2012) são:

1. **Vida.** Para a autora, toda pessoa deveria poder viver até o fim uma vida com uma duração normal, essa vida não poderia ser interrompida prematuramente ou devido à própria vida ser de tal forma reduzida que não valha a pena ser vivida.

2. **Saúde física.** Poder desfrutar de uma boa saúde, inclui a saúde reprodutiva; poder ser convenientemente alimentado; ter um abrigo apropriado.

3. **Integridade física**. Poder deslocar-se livremente de um lugar para outro; ter proteção contra assaltos violentos, incluindo o assédio sexual e a violência doméstica; ter oportunidade de decisão nos domínios da reprodução e da satisfação sexual.

4. **Sentidos, Imaginação e Pensamento**. Poder utilizar os sentidos – imaginar, pensar e argumentar e poder fazê-lo de modo "autenticamente humano", informado e aperfeiçoado por uma educação adequada que inclua (mas não se limite a) a capacidade de ler e escrever, de perceber e interpretar aquilo que é lido, e ainda, a experimentação científica e matemática. Poder utilizar a imaginação e o pensamento aplicando ambos em experiências e produções da própria escolha: religiosas, literárias, musicais, etc. ser capaz de aplicar o próprio pensamento em áreas salvaguardadas pela garantia da liberdade de expressão como a liberdade política e artística e a prática religiosa. Poder desfrutar de experiências agradáveis e evitar a dor que não seja benéfica.

[14] Essas capacidades elencadas aqui fazem parte da teoria das *capabilities*, outrora, não sendo o foco no nosso trabalho, trazemo-las para corroborar com o rico arcabouço teórico de Nussbaum.

5. **Emoções**. Poder estabelecer ligações afetivas com as coisas e com as pessoas; amar os que nos amam e se ocupam de nós e sofrer com sua ausência; em termos mais genéricos, poder amar, sofrer, sentir ansiedade, gratidão e zanga legítima. Não estar sujeito à deterioração do desenvolvimento emocional devido ao medo ou à ansiedade. (apoiar esta capacidade significa dar apoio às formas de associação que sejam decisivas para o seu desenvolvimento).

6. **Razão Prática**. Poder formar uma concepção do bem e poder dedicar-se a uma reflexão crítica sobre o planejamento da própria vida. (o que exige proteção da liberdade de consciência e da prática religiosa).

7. **Associação.**
   A. Poder viver com e para os outros, poder estar empenhado em diversas formas de interação social; poder imaginar a situação em que se encontram os outros seres humanos. (proteger esta capacidade significa apoiar as instituições que representem e animem tais tipos de associações, assim como defender a liberdade de reunião e de discussão política).

   B. Ter uma base social de apoio à autoestima e à não humilhação. Ser tratado como um ser humano digno, cujo valor é igual ao dos outros. (o que exige a existência de uma abundante documentação oficial que não seja discriminatória relativamente à raça, ao sexo, à orientação sexual, à etnia, à casta, à religião, à origem, etc.).

8. **Outras espécies**. Poder estar preocupado com os animais, as plantas e o mundo natural, e ter um sentido de responsabilidade perante eles.

9. **Brincar.** Poder rir, divertir-se e desfrutar de atividades recreativas.

10. **Domínio obre o próprio ambiente**.
   A. Política. Ter capacidade efetiva para participar nas decisões políticas que regulam a própria vida; ter direito à participação política e à proteção da liberdade de expressão e de associação.

   B. Material. Poder ter bens, móveis e imóveis, e ter direitos de propriedade em igualdade de circunstâncias com os outros; ter direito à procura de emprego em igualdade de circunstâncias com os outros; ter direito a proteção contra mandatos não justificados de captura ou de apreensão de bens. Poder trabalhar como um ser humano que utiliza a razão prática e cria uma relação de reconhecimento mútuo com os outros trabalhadores (NUSSBAUM, 2014, pág. 42-44).

Haja vista que o desenvolvimento em todas as dimensões é sempre necessário, o manifesto de Nussbaum faz resistência a um modelo excludente, que apenas reitera o crescimento em privilégio de poucos “uma vez que a democracia se baseia no respeito a cada pessoa e o modelo de crescimento só respeita o conjunto” (NUSSBAUM, 2019, pág. 24). Logo, a intencionalidade do estudo é projetar que todos os cidadãos tenham

oportunidades para alcançar aquilo que precisam para viver com dignidade, não apenas como índices de um sistema que não prioriza o bem-estar. Eis a defesa pela capacidade aliada ao ensino de filosofia, cuja busca pelo crescimento se faz através do desenvolvimento humano integral, por meio do fortalecimento das humanidades nos currículos educacionais. Dessa maneira, é importante atentar para a própria interpretação apresentada por Nussbaum acerca do conceito de capacidade:

> ¿Qué son las capacidades? Son las respuestas a la pregunta: "¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?". Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama "libertades sustanciales", un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar. [...] La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos". Dicho de otro modo, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas faculdades personales y el entorno político, social y económico (NUSSBAUM, 2012, pág. 40).

Conforme trazido acima, as capacidades se tornam um conjunto de indicações que garantam liberdade e oportunidade, que visem à totalidade do ser humano e o coloque como sujeito partícipe na sociedade em que vive, diante de situações políticas, sociais e econômicas. Para além disso, essa ideia, resgatada de Amartya Sen, está vinculada ao conceito de liberdade total ou substantiva, ou seja, como direito de todos, por isso se torna um ideal formativo. As capacidades “son las libertades sustantivas, un conjunto de oportunidades para elegir y actuar”[15] (NUSSBAUM, 2012, pág. 20). Desse modo, o desenvolvimento humano é visto como “um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (SEN, 2010, pág. 52). Sendo assim, para Sen, a expressão máxima da liberdade é encontrada como principal meio do desenvolvimento (SEN, 2010, pág. 52), o que Nussbaum sustenta e ratifica em sua teoria das capacidades é a articulação da liberdade com princípio da igualdade. Nele, ela define a necessidade das “liberdades substanciales” (NUSSBAM, 2012, pág. 40), referindo-se às *capacidades combinadas*: “àquelas que unem as capacidades internas à atuação do cidadão no âmbito político, social e econômico” (NUSSBAM, 2012, pág. 40).

Avançamos, agora, na conceituação de capacidade trazida por Martha Nussbaum, ainda em sua obra *Crear Capacidad* (2012), abordando um conjunto de capacidades, como já mencionamos, denominadas capacidades combinadas. Essas

[15] “são as liberdades substantivas, um conjunto de oportunidades para escolher e agir” (NUSSBAUM, 2012, pág. 20, tradução minha)

são responsáveis por promover o funcionamento humano integral, ou seja, garantir que haja um ambiente e condições para que cada pessoa obtenha em sua formação elementos que estejam associados às liberdades. Assim, não esteja isolado aos processos externos, ou seja, as capacidades combinadas estão totalmente interdependentes da influência social, política e econômica.

Para a autora, devemos relacionar o conjunto da pessoa, como os "rasgos de personalidad, capacidades intelectuales y emocionales, estado de salud y aptitud física, sus habilidades de aprendizaje y percepción" (NUSSBUAM, 2012, pág. 40)[16] com aspectos que são externos a ela, como as questões sociopolíticas e econômicas, mas que estão diretamente ligadas e interferem na vida futura do sujeito em sociedade. Por isso, é importante elucidar que o conceito, trabalhado por Nussbaum, de capacidades internas está sempre em consonância ao conceito das capacidades combinadas. As capacidades internas são as características que constituem o modo de ser de cada cidadão, as tradições, os hábitos, o modo que cada um configurou a viver, mas também essas capacidades sofrem as interferências da educação, seja ela formal ou informal, por exemplo. Então, para Nussbaum, o processo de desenvolvimento humano se dá no olhar que toda sociedade dá às capacidades internas e às capacidades combinadas. Ela descreve:

> Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya sea através de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiares, de la implantación de un sistema educativo, o de outras muchas medidas (NUSSBAUM, 2012, pág. 41).

Nesse contexto, o desenvolvimento humano, por meio das capacidades, sugere um conjunto de ações no que tange à formação dos cidadãos. A segurança de possibilidades que o cidadão possa ter, para autora, é a garantia de uma vida de qualidade, com dignidade e igualdade. Nussbaum, então, argumenta sobre a diferença entre as capacidades internas e as capacidades combinadas, bem como a importância delas para a vida humana. Pautada na teoria das capacidades, ela defende a formação necessária de sujeitos para gozar de iguais oportunidades no seu desenvolvimento humano. Como define Janimara Rocha, "as capacidades estão associadas ao modo de

[16] "traços de personalidade, capacidades intelectuais e emocionais, estado de saúde e forma física, sua aprendizagem e habilidades de percepção" (NUSSBUAM, 2012, pág. 40, tradução própria)

vida, liberdade e ação do ser humano em sociedade, às oportunidades que o mesmo possui diante da vida" (ROCHA, 2019, pág. 16).

> Porque esta distinción se corresponde con los labores (coincidentes en parte, aunque diferentes) de toda sociedad digna. Una sociedad podría estar produciendo adecuadamente las capacidades internas de sus ciudadanos y ciudadanas, al tiempo que, por otros canales, podría estar cortando las vias de acceso de esos individuos a la oportunidad de funcionar de acuerdo con esas capacidades (NUSSBAUM, 2012, pág. 41).

O destaque importante da citação acima é que Nussbaum defende, de forma clara, que toda a sociedade está diretamente responsável pela formação tanto das capacidades internas, como das capacidades combinadas. Na obra que estamos utilizando para esclarecer nosso trabalho, argumenta-se que sociedades podem promover o desenvolvimento das capacidades internas[17], mas nem sempre esforçar-se da mesma maneira diante das capacidades combinadas. Ou seja, por vezes, os cidadãos enfrentam as limitações no acesso às capacidades combinadas, o que interfere na participação efetiva enquanto parte da sociedade. Logo, as capacidades estão associadas ao termo da permissão na efetiva participação de cidadãos tendo em vista uma vida com qualidade.

Dessarte, a teoria das capacidades permite observar diversos requisitos que são considerados indispensáveis para uma vida com dignidade. É importante considerar que as capacidades básicas ou internas não são inerentes à pessoa; por esse entendimento, devem ser desenvolvidas de modos distintos, cada um em sua realidade; aperfeiçoando de pessoa para pessoa, segundo suas origens, tradições, hábitos e culturas as quais se segue. Por essa razão, as capacidades internas são passíveis de amadurecimento, formadas ao longo da vida de todos, principalmente diante das diferenças. Janimara Rocha acrescenta:

> Nussbaum acrescenta que pelo fato dos cidadãos e cidadãs terem diferenças no desenvolvimento de suas capacidades, todos deveriam ser tratados com igual respeito. Não considerar essas diferenças remete à ideia de meritocracia, logo, desigualdade de condições e acesso. A teoria das capacidades faz refletir sobre a questão de que não se pode comparar como iguais os diferentes, mas pode-se respeitá-los de igual modo (ROCHA, 2019, pág. 17).

Em consonância, ao elencar as 'descapacidades' cognitivas, por exemplo, Nussbaum atenta para o fato de que estar em determinada condição não traduz

[17] Capacidades internas podem ser interpretadas, segundo a autora, como sendo os estados ou características da própria pessoa, incluindo seus traços de personalidade, suas capacidades

necessariamente uma relação de que não se possa ter acesso à educação. Desta forma, necessita de atenção específica para o seu desenvolvimento intelectual e emocional, seu estado de saúde e forma física, sua aprendizagem, habilidades de percepção e movimento (NUSSBAUM, 2012). Assim, ela considera aspectos que caracterizam a pessoa e formam-se desde seu nascimento, fazendo parte do processo de crescimento e criação[18]. Dessa forma, não se torna um sujeito sem capacidade e, sim, dentro das suas próprias capacidades internas, aliado às capacidades combinadas, cuja atuação política e social será de acordo a sua interna – o funcionamento. Nussbaum afirma, a partir do termo funcionamento, que [...] "si la capacidad es una cara de la moneda, la otra es el funcionamiento. Un funcionamiento es la realización activa de un o más capacidades. Los funcionamientos no tienen por qué ser particularmente activos ni [...] vigorosos" (NUSSBAUM, 2012, pág. 44).

Desse modo, as possibilidades de escolha do cidadão e o seu modo de agir, suas decisões – ou falta delas –, em um grupo social, refletem muito sobre as capacidades internas e seu desenvolvimento, bem como as resoluções externas que se defrontaram na vida.

2.2.2 Ensino de filosofia e as Capacidades de Martha Nussbaum

No pensamento de Martha Nussbaum, pensar desenvolvimento social não está atrelado ao pensamento mais difundido atualmente, que é o desenvolvimento através do crescimento econômico. Embora as condições econômicas sejam indispensáveis para uma vida digna, é equivocado tomá-las como única via para se vislumbrar o desenvolvimento humano. Em nosso trabalho, apoiado pelo referencial teórico de Nussbaum, viemos dissertando sobre os princípios de um desenvolvimento humano defendido pela autora. Dessa maneira, pensar apenas a partir da perspectiva econômica, como fator de crescimento de uma sociedade, pode ofuscar outros fundamentos que compõem uma vida dignamente humana. Diversos países podem ter altos índices econômicos, todavia observam-se baixos índices de qualidade de vida e acessos básicos, como saúde, educação e segurança. Nesse sentido, é urgente pensar também nos aspectos que se aproximam do exercício da cidadania, através da liberdade e com os valores de uma democracia, como a participação ativa dos sujeitos nos diversos setores da sociedade. Portanto, ao inter-relacionarmos as capacidades ao

[18] Nussbaum trata de modo aprofundado deste tema no "Fronteiras da Justiça", acessa uma espécie de revisão do liberalismo político de John Rawls com base em seu enfoque das *capabilitie.*

ensino de filosofia, objetivamos a proposta da autora a fim de compreender o desenvolvimento de alguns elementos que são necessários para o desenvolvimento individual e social, como “o raciocínio crítico e a imaginação empática” (NUSSBAUM, 2019, pág. 134), defendidos por ela, que podem ser trazidos com o ensino das humanidades e das artes em geral. Assim, ao alertar sobre o que seria o exercício da capacidade de deliberação e diálogo, do respeito às diferenças que compõem uma sociedade cada vez mais pluralista e a consideração de cada indivíduo como fim em si mesmo, a autora estadunidense, em sua teoria, cimenta-se sobre o fortalecimento das humanidades. Contudo, o que temos observado é justamente o contrário, uma educação que as exclui dos currículos escolares e priorizam o ensino padrão, longe do pensamento crítico.

> Uma das razões pelas quais as pessoas insistiram em ministrar a todos os estudantes universitários uma série de cursos de filosofia e de outros temas das humanidades é que elas acreditam que tais cursos, tanto por meio do conteúdo como da pedagogia, estimularão os alunos a pensar e a argumentar por si próprios, em vez de se submeter à tradição e à autoridade – e elas acreditam que a capacidade de argumentar à maneira socrática é como Sócrates declarou valiosa para a democracia (NUSSBAUM, 2019, pág. 48).

Segundo Nussbaum (2019), através da experiência de uma educação que contemple o ensino das humanidades e das artes em geral, poderemos garantir uma educação humanizadora, capaz de alcançar os objetivos propostos na abordagem do desenvolvimento humano, a partir das capacidades formativas. A autora estabelece, ainda, objetivos de uma educação que promova nos cidadãos os valores necessários para a vida nas democracias contemporâneas, dado que o importante são as oportunidades e “capacidades internas” que cada um possa ter e que partem da vida, da saúde, da participação política e da educação.

Para Martha Nussbaum, a filosofia é uma disciplina crucial para a formação de indivíduos capazes de lidar com questões complexas e desafiantes. Ela acredita que a filosofia é importante porque ajuda a desenvolver uma visão clara e crítica sobre o mundo e a vida humana, além de incentivar o pensamento reflexivo e independente. Nussbaum acredita que a filosofia é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de competências humanas, incluindo a capacidade de pensar criticamente, compreender diferentes culturas e perspectivas, e lidar com questões éticas e políticas. Ela destaca que a filosofia não apenas fornece conhecimentos teóricos, mas também

ajuda a desenvolver habilidades práticas, como: ser capaz de pensar de forma clara e profunda; avaliar ideias e escolhas com base em valores éticos e estéticos; e buscar um sentido para a vida. Além disso, Nussbaum enfatiza que a filosofia é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça e a igualdade. Ela acredita que a filosofia pode ajudar a desenvolver uma visão mais ampla e equilibrada sobre o mundo, incentivando a reflexão crítica sobre as crenças e valores sociais e pessoais.

Em razão disso, o modelo de desenvolvimento, proposto pela autora, reconhece que todos os cidadãos possuem uma dignidade humana soberana que precisa ser respeitada, seja pela garantia das leis ou pelas instituições. Desse modo, as capacidades que Nussbaum (2012) propõe visam a uma educação humanizadora, que seja trazida por meio do ensino das artes e das humanidades, a qual seria possível nos libertar de uma educação padronizada, cuja única finalidade é fazer com que os alunos tenham bom desempenho em avaliações de larga escala e que formem uma sociedade distante de suas potencialidades internas e combinadas. Essa educação humanizadora seria uma forma mais correta de mostrar que as capacidades formativas efetivamente são capazes de desenvolver o ser humano para ser e fazer.

Isso posto, compreende-se o ensino de filosofia como uma possibilidade para consolidar a abordagem educacional por meio das capacidades, pois é totalmente voltado para o desenvolvimento humano e está vinculado à ideia de articulação entre raciocínio crítico e imaginação criativa, alçando as oportunidades de qualidade de vida, liberdade, bem-estar etc.

Nussbaum, em sua obra *Sem fins lucrativos*, elenca algumas capacidades[19] a serem almejadas pela educação, através das humanidades e das artes, cuja finalidade é possibilitar que os sujeitos se desenvolvam e apresentem capacidades fundamentais como:

> • Capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem à autoridade.
> • Capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto à raça, religião, gênero e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio.
> • Capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para as oportunidades e

[19] Os principais termos utilizados pela autora para se referir às capacidades a serem desenvolvidas na formação de estudantes são: “ability” e “capacity”, muitas vezes adotados de formas indistintas.

> experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem a seu próprio país.
> • Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações.
> • Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem.
> • Capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu próprio grupo local.
> • Por sua vez, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados (NUSSBAUM, 2019, pág. 26).

Tais capacidades, por sua vez, vinculadas ao processo educacional, produzem incontáveis maneiras de desenvolvimento humano, ou seja, integradas com os elementos que compõem a vida e a busca pela qualidade e bem-estar social. Para que esses valores se concretizem, Nussbaum procura explicitar como as disciplinas de humanidades e artes favorecem esse desenvolvimento integral, justificando, portanto, a presença deles nos currículos da educação.

Desse modo, dentro das capacidades, Martha Nussbaum destaca três habilidades (*abilities)*[20] essenciais que as disciplinas de humanidades são capazes de desenvolver. Essas habilidades permeiam a valorização do todo, em relação às capacidades até aqui apresentadas e, do ponto de vista ético e político, são indispensáveis para os cidadãos na manutenção da democracia. Sendo assim, o entendimento delas passa não apenas por habilidades, mas também por um conjunto de valores. São elas: (1) a capacidade da argumentação socrática; (2) capacidade de ver-se como cidadão do mundo; (3) a capacidade da imaginação literária ou narrativa (NUSSBAUM, 2019). Observa-se que essas três habilidades, destacadas pela própria autora, estão estreitamente vinculadas com as capacidades (*capabilities*), presentes em sua filosofia política. Nesse sentido, a partir delas, entende-se que a educação a partir das humanidades, especificamente por meio do ensino de filosofia, é um meio fundamental para esse desenvolvimento humano, principalmente aliado ao fortalecimento das humanidades, porque garantirá uma educação para a liberdade e a dignidade.

[20] Nussbaum utiliza o termo *abilities* para evidenciar estas três capacidades.

Este molde de educação, que se baseia nas humanidades a partir da pedagogia socrática, como defende Nussbaum, traz à tona em toda sociedade a concretização de uma cidadania democrática – a participação efetiva do cidadão no funcionamento da sociedade. Nos dias atuais, conforme trabalhado no primeiro capítulo, a filosofia sofreu diversos ataques que promoveram a não obrigatoriedade, enquanto disciplina do componente curricular e estabelece como "estudo e práticas" (BRASIL, 2018). Contrapondo essa realidade brasileira, a filosofia, em especial, tem a potencialidade de despertar os estudantes para o raciocínio crítico, repensando seus conhecimentos, crenças ou valores, o que se traduz no autoexame, proposto já na tradição antiga pela pedagogia socrática e reafirmada por Nussbaum. Nesse sentido, "[...] a formação garantida pelo espaço das humanidades é também aquela que torna qualquer vida humana uma vida examinada e não irrefletida, uma vida capaz de se orientar e fortalecer no tempo de uma historicidade incontornável" (UMBELINO, 2018, pág. 198).

A realidade brasileira, em que o ensino de filosofia está inserido, dialoga diretamente com a teoria de Nussbaum, apresentada na obra *Sem fins lucrativos*. Mesmo que a autora referencie os currículos universitários dos EUA, que deixaram de oferecer em seus componentes as humanidades e artes liberais, ela entende e denomina como 'crise silenciosa' todo o processo de enfraquecimento das humanidades e, em consequência, uma democracia em risco. A filosofia, como disciplina formal, pode oferecer um modo de pensar dentro de uma formação ampliada do sujeito, "[...] é preciso que se atribua à filosofia a função de atuar como mediador simbólico na interação e articulação dos diferentes saberes. [...] é em si mesma uma forma de pensar e pode, assim, perpetrar nas demais disciplinas os parâmetros de um ensino reflexivo" (CASAGRANDA, 2016, pág. 336).

Diante da perspectiva de Martha Nussbaum acerca da relevância das humanidades e da filosofia no processo educativo do sujeito, bem como o desenvolvimento humano que atenda a teoria capacidades, elencadas pela autora, que são necessárias para uma vida de qualidade e bem-estar social, conclui-se que as humanidades e a filosofia têm grande contributo para a formação das capacidades essenciais. Obviamente, a filosofia por si só não resolve os problemas humanos e sociais existentes, todavia favorece uma formação humanizadora e ampla que aperfeiçoa diversas capacidades, como raciocinar e refletir, argumentar, reconhecer para respeitar, considerar as consequências de nossos atos, numa esfera empática e compreender a complexidade e pluralidade humana no mundo.

> Nesse contexto amplo, apesar da presença de elementos filosóficos ainda estar indicada de modo genérico, ela é vista também como a

> possibilidade de oferecer aos estudantes práticas articuladas de exame intelectual e experiências estéticas que contribuam para a compreensão complexa, autônoma e capaz de autocrítica que é exigida pelas relações democráticas. Se o texto de Nussbaum não nos oferece um currículo específico de filosofia, aponta com clareza suficiente o espírito que essa disciplina, ao lado de outras, deve ter na formação básica (GUIMARÃES, 2018, pág. 191).

Dessarte, ao atribuir o papel das humanidades – como a filosofia – cada vez mais à educação, nessa compreensão, coloca cada um "[...] em contato com diversas questões de raça, gênero, origem, expressão cultural ou religiosa, permite demonstrar sensibilidade diante da sociedade." (ROCHA, 2019, pág. 64). Portanto, a teoria das capacidades de Nussbaum, trabalhada no âmbito da educação formal por meio do ensino das humanidades, pode contribuir para a construção de sujeitos capazes de olhar para si e para o outro, como cidadãos do mundo, com direitos e oportunidades de se desenvolverem, em termo das capacidades, através da educação humanista, como aborda Rocha (2019, pág. 65):

> [...] compõe um conjunto importante na discussão de uma educação humanista, capaz de preparar os cidadãos para viver em uma sociedade plural e diversa, com caminhos íngremes e complexos. Tal educação pode fortalecer a capacidade de refletir sobre questões políticas, sociais, religiosas, culturais e econômicas que afligem as nações, reconhecer outros cidadãos com igual capacidade de direitos e possibilidades, ter interesse pelas questões complexas da espécie humana, compreender-se como cidadão e poder contribuir para o desenvolvimento da sociedade (ROCHA, 2019, pág. 65).

Dessa maneira, para que o ensino de filosofia seja uma via formadora, como também, uma oportunidade através da relação com as capacidades formativas, devemos promove-la como ferramenta de raciocínio e argumentação. Portanto, é uma indispensável metodologia a ser usada nos sistemas educacionais, em suas formulações curriculares, pois promove uma educação humanista, baseada na capacidade da cidadania global. Além da argumentação, Nussbaum destaca que a educação pelo ensino da filosofia pode proporcionar maior compreensão numa visão de mundo e na maneira de criar espaços de reflexões críticas, seja na análise da construção do pensamento, na possiblidade de questionar, na maneira como se coloca ao identificar os dilemas da vida humana e suas correlações. Assim sendo, as humanidades, especificamente o ensino de filosofia, está em ligação com estudos sobre diversidade cultural e étnica; aspectos históricos, linguísticos, culturais, religiosos, econômicos das sociedades atuais, formando assim, a capacidade de cidadão do mundo. "Tal perspectiva habilita os indivíduos numa prática social mais condizente com

os valores da democracia: o respeito pelo indivíduo; a compreensão das suas concepções, seus saberes e visões de mundo; a capacidade de ouvir, aprender, ensinar e dialogar com o outro, criando um *ethos* social" (OLIVEIRA, 2020, pág. 237).

> Como ponto de partida, o raciocínio crítico deve ser introduzido no ensino de muitos tipos de classe, no momento em que os alunos aprendem a investigar, a avaliar a prova, a escrever ensaios com uma argumentação bem estruturada e a analisar os argumentos apresentados a eles em outros textos (NUSSBAUM, 2019, pág. 55).

Essas habilidades podem ser desenvolvidas através de disciplinas, como arte, literatura, história, filosofia, entre outras, caracterizadas, portanto, pelas humanidades, transpondo a máxima do diálogo e da argumentação como método. Todavia, lutar pela presença e pela efetivação do ensino da filosofia é, acima de tudo, um modo de pensar que a educação pode e deve atender a formação que promova capacidades de desenvolvimento em sociedade. Para isso, deve estender um ensino de filosofia sob a capacidade de analisar e raciocinar criticamente diante de um amplo conjunto de compreensões filosóficas que se encontram presentes nas dinâmicas da vida e no cotidiano das pessoas (NUSSBAUM, 2019). Portanto, retomar as capacidades trazidas pela autora, como a argumentação, a imaginação e a de reconhecer-se como cidadão, deve ser desdobrada também no ensino de filosofia. Ao destrincharmos essas *abilities,* vamos percebendo a relação direta do ensino de filosofia com a capacidade de argumentar, reconhecer e de imaginar.

A filosofia ocidental nasce da experiência do diálogo, mas não simplesmente uma conversa, mas a possiblidade de argumentação, sobre as relações de vida estabelecidas naquele contexto. Em nossos currículos não podemos elucidar a filosofia, como a visão para aquilo que precisa ser decifrado e antes mesmo da resposta a construção de argumentos para chegar a uma conclusão. Com toda razão, a autora não destaca a argumentação, pela argumentação, como poderiam fazer os sofistas, mas o desenvolvimento dessa capacidade. Logo, ao pensar na filosofia, já imaginamos a infinidade de assuntos que nela pode caber. Assim, aliar a imaginação narrativa, com a experiência da linguagem enquanto ferramenta filosófica, pode e deve ser um papel associado ao ensino de filosofia. Por fim, a relação de reconhecimento do espaço, do lugar e da participação enquanto cidadão só pode passar pela filosofia e sua construção conceitual. Vislumbrar no ensino de filosofia a prática da cidadania, dos direitos e também dos deveres em nossa sociedade.

Nesse contexto, Nussbaum compreende que os currículos escolares e universitários devam ser configurados a partir de questões históricas, econômicas, entre

outras que lhes são vinculadas ao ensino de filosofia. Esses aprendizados são fundamentais no desenvolvimento de virtudes éticas e necessário numa configuração de democracias plurais. Portanto, “a educação para a cidadania global é um tema vasto e complexo que precisa incluir as contribuições da história, da geografia, dos estudos culturais interdisciplinares, [...] todos integrados entre si, e todos agindo” (NUSSBAUM, 2019, pág. 87).

Em resumo, para Martha Nussbaum, a filosofia é uma disciplina fundamental para a formação de indivíduos capazes de lidar com questões complexas e desafiantes. Ela ajuda a desenvolver habilidades humanas, como a capacidade de pensar criticamente e compreender diferentes culturas e perspectivas, além de ser fundamental para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça e a igualdade.

2.3 Pressupostos da BNCC que não correspondem às Capacidades

Na seção anterior, visualizou-se o processo de formação humana dos sujeitos, a fim de constituírem-se cidadãos do mundo (NUSSBAUM, 2019), através da educação formal, que garanta o ensino das humanidades, para contemplar as capacidades que visa ao desenvolvimento humano e social. A fundamentação teórica sobre esse conceito é de Martha Nussbaum (2005; 2012; 2019). Dessa maneira, reconstruíram-se, então, com base nas teorias da filósofa estadunidense, os indicativos metodológicos para que a escola assuma a responsabilidade de educar com vistas à qualidade de vida e o bem-estar social. Por meio desses indicativos, compreende-se a constituição de currículos que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio crítico e argumentativo, da consideração de cidadãos que cultivem a humanidade global e a imaginação narrativa e literária (NUSSBAUM, 2019). Dessa forma, entende-se que o cidadão do mundo envolve uma integração sistemática entre os processos da racionalidade e das emoções, apoiado em uma formação humanizadora e integral, que influencia a ação do sujeito, enquanto cidadão atuante na sociedade. Esse papel das humanidades é defendido por Nussbaum: “[...] reservar um lugar de destaque no currículo para as humanidades e para as artes, desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa” (NUSSBAUM, 2019, pág. 96).

Por essas vias, com o objetivo de integrar as dimensões das humanidades, através da teoria das capacidades na formação dos sujeitos, apresentam-se grandes

indicadores para conjecturar a construção curricular que visa ao ensino e à aprendizagem, em vistas ao conceito de cidadão do mundo na educação básica que, diante das atuais mudanças na organização curricular, podem estar ameaçadas em função do modelo proposto pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio. Diante do referencial teórico desta pesquisa, torna-se importante refletir acerca dos novos arranjos nas políticas curriculares da educação básica. Como alerta, Martha Nussbaum manifesta-se (2019) sobre a instauração de uma nova ordem mundial que visa à retirada das humanidades e das artes, em função de currículos padronizados e que não priorizam o desenvolvimento dos educandos de maneira integral. Assim, ao analisarmos a BNCC como política pública educacional, em dado contexto político, econômico e social, nossa intenção é interseccionar a implementação das reformas neoliberais, dentre as quais estão as novas configurações da BNCC, com a teoria de Nussbaum a respeito do enfraquecimento das humanidades e das artes em geral.

2.3.1 A leitura neoliberal das competências gerias na BNCC

Como política pública de escala nacional, as alterações que a BNCC vem produzindo na organização da educação básica promovem diversas análises a respeito de sua eficácia no educar brasileiro. A questão central que abordaremos em nossa pesquisa a respeito da BNCC é o foco das competências gerais, como termo norteador para a utilização da Base. Por sua vez, não é uma novidade, no quadro das políticas curriculares nacionais, a utilização do termo competências. Todavia, o que agora se torna alarmante é uma terminologia definitivamente consolidada como principais objetivos na educação. Nossa pesquisa, então, observa que a utilização do termo está cada vez mais aliado às teorias gerais da administração, campo inequívoco com a educação, pois estabelece as competências, por meio de uma tríade trazida em 1996 por Scott Parry: *conhecimento, habilidades e atitudes*, que define competência como caminho para o resultado, ideia justamente combatida por Nussbaum, que prevê na educação o desenvolvimento e não o resultado.

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, pág. 8).

Defronte a importância atribuída pela BNCC à terminologia competência, motiva-se analisar de forma concreta as políticas vigentes na educação básica, em respaldo a essa ótica. Portanto, orientados por uma pesquisa documental e analítica inicialmente traçando uma descrição da estrutura das competências gerais da BNCC para a etapa do ensino médio na educação básica, visualizamos que o documento traz em si a narrativa propositadamente equivocada, acerca do conceito de emancipação. Isso porque o documento apresenta a terminologia competências em suas diretrizes, a fim de construir os conhecimentos, por meio das habilidades expressas por códigos e esperando que isto surja efeito na atitude do processo de aprendizagem. Por conseguinte, delega às redes educacionais a "autonomia" a fim de construírem seus currículos, o que já se constitui um processo à deriva, ou seja, por competência de cada setor, esquivando-se, assim, dos possíveis resultados destas reformas. Ainda que o documento contemple as diferenças regionais na construção dos currículos, a Base segue um modelo padronizador e com traços fora de algumas realidades. Leia-se:

> Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como "a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade", conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106 (BRASIL, 2018, pág. 11).

Por vias de fato, o documento contempla a proposta para se criar um currículo contextualizado à realidade em que o processo educacional esteja inserido, contudo, ao observarmos as competências gerais e as habilidades específicas para os conteúdos mínimos, não se percebe um esforço para abarcar a grande diversidade brasileira. Nussbaum também vai entender como uma maneira de produzir o enfraquecimento das humanidades, a partir da produção de capacidades padronizadoras e centralizadas ao resultado e não capacidades que gerem o desenvolvimento humano para a qualidade de vida e a ética do bem-estar social. Para isso, orienta Nussbaum (2012), desde suas primeiras obras sobre as capacidades humanas, que uma educação deve contemplar "El ciudadano del mundo debe aprender a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales, religiosas que están dentro de su propria cultura. Además, deve desarrollar su comprensión de la história y de la variedad de las ideas humanas sobre género y sexualidade" (NUSSBAUM, 2005, pág. 98). Cabe reforçar que esses princípios não são encontrados num modelo de currículo que

padroniza e não expande as possiblidades.

Nesse sentido, a teoria de Nussbaum (2019) auxilia a pensar que a Base é tida como instrumento para elaboração dos currículos, que se articula como caminho para chegar ao fim dela mesma. Em outras palavras, o documento dá indicações a fim de que essas sejam alcançadas para atender a um padrão que ela estabelece, sendo assim, prioritariamente, voltada para ao enfraquecimento do exercício do pensar na educação, da cidadania democrática e do cultivo de humanidade livre e igualitária. A utilização do termo competência, nos processos educacionais, não é empregada de forma ingênua, pelo contrário. Como já abordamos, o termo está aliado à tríade em busca de resultados, pois, de acordo com muitos teóricos de gestão e administração, a palavra competência é a união de três elementos básicos: o conhecimento, a habilidade e a atitude. Distancia-se, portanto, do princípio que a autora a quem referenciamos nosso estudo destaca, a respeito das capacidades que promovam desenvolvimento, contrário de resultados imediatos. Logo, podemos nos perguntar: qual a intencionalidade em trazer termos técnicos da área de gestão que visam ao lucro e à aferição do crescimento exclusivamente pelos índices, indo na contramão as capacidades de Nussbaum? Acreditamos que até aqui as respostas são: o modelo de educação que não permita o desenvolvimento individual, mas que priorize o crescimento econômico. Isso é o que está posto pelas reformas que asseverem mudanças curriculares, a fim de garantir uma educação propositora de mão de obra e uma mão de obra barata, que não questione e não detenha relação cidadã no acesso aos direitos básicos. Todo cidadão se condiciona à relação do mundo do trabalho, contudo o objetivo primeiro de uma formação educacional deve ser o desenvolvimento humano, como alerta Nussbaum. Observa-se, no entanto, a partir da compreensão de uma educação por competência, adotada pela Base, que corresponde à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, pág. 08, grifo nosso). O trabalho torna-se o único fim a educação.

Dessa maneira, com essas prioridades de padronização curriculares garantidas pela BNCC, outras importantes lacunas se abrem no papel formativo que a escola exerce frente às multifaces na orientação do sujeito, como a transformação de disciplinas do componente curricular em saberes e práticas. Assim, delimita-se esses saberes e práticas em áreas do conhecimento, que não correspondem ao modelo de disciplinas formais. O que, como visto no primeiro capítulo, estabelece, então, brechas

nas possibilidades de arranjos pedagógicos, com implicações diretas no desenvolvimento da pessoa. Em outros termos, a BNCC narra que as redes educativas têm autonomia para firmarem seus currículos, contudo, anterior a este documento que dá base e diretrizes à construção curricular, cunha-se a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), que fragmenta os componentes curriculares e, essa autonomia, na realidade de Brasil, se torna um proposital enfraquecimento, pois leva a uma educação instrumental, padronizada e desigual.

Nesse sentido, os focos nas humanidades de Nussbaum (2019) figuram-se necessárias para a formação humana na escola, quando se afirma que o currículo possui um caráter como percurso, que define prioridades e que podem garantir a formação humana e democrática no cotidiano escolar. Posto isso, diante da análise anterior, foi constatado que esse processo de reformas tem um contexto político que possui interesses e, mais uma vez, revela as facetas neoliberais que se fazem presentes na formulação de políticas públicas educacionais.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente aprovada, é só mais um episódio deste entrelaçamento entre interesses empresariais e a educação, reafirmando a construção de uma ideia-força presente desde a constituição do campo curricular no final do século XIX nos Estados Unidos: controle do funcionamento da escola, para que façam um trabalho padronizado e eficiente de preparação da força de trabalho (LOPES; MARQUES; VIEIRA, 2019, pág. 331).

Desse modo, ao comentarmos em nosso estudo sobre a intencionalidade do emprego da palavra competência em documentos que tratam da educação, como a BNCC, nos pautamos na ótica das teorias de Nussbaum, que elenca a palavra capacidade de maneira distinta das que as competências na Base almejam. Como vimos, no mundo corporativo, a palavra competência representa um conjunto de capacidades técnicas e comportamentais fundamentais para atingir bons resultados. Em vista disso, é extremamente importante retomar autores que já foram citados no primeiro capítulo (DARDOT e LAVAL, 2006), para remeter todas as reformas estabelecidas, como produto do neoliberalismo, firmados também no sistema educacional.

Esse paradigma neoliberal, que defende uma educação tradicional, conservadora e tecnicista, por linhas gerais no currículo, tem como principal intenção a manutenção do Estado, a serviço dos interesses mercantis. Assim, cada vez mais se estabelecem as novas configurações no sistema normativo, como no caso da educação, que terá uma larga geração de mão de obra barata, buscando competência no resultado geral em detrimento da capacidade de um indivíduo se tornar apto, através das condições internas e externas, de raciocinar sobre sua própria condição. É, pois, nesse

sentido que Dardot e Laval afirmam:

> Não basta constatar a continuidade da intervenção do Estado, ainda é preciso analisar de perto seus objetivos e os métodos que emprega. Muito frequentemente esquecemos que o neoliberalismo não procura tanto a "retirada" do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas. O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põem fim ao "Estado produtor", mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governos e sujeitos sociais (DARDOT; LAVAL, 2006, pág. 272-273).

Portanto, é de interesse do modelo de crescimento para o lucro padronizar a construção curricular das escolas, por meio do estabelecimento de uma base curricular com claro viés tecnicista, detalhada, em todos os aspectos, para atender a múltiplos interesses empresariais. Assim, o currículo tem como eixo central atender as demandas do mercado financeiro para formação do educando enquanto trabalhador e não com as capacidades defendidas por Nussbaum, como o raciocínio crítico e imaginação narrativa, capacidades elencadas pela autora, para "[...] pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter" (NUSSBAUM, 2019, pág. 96).

Dessa forma, segundo o texto da BNCC, o importante não é a associação dos conhecimentos, mas a construção de uma competência de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo neoliberal. Isso fica muito claro, com a superficialidade em que os termos e as informações sobre a atuação dos componentes curriculares se estabelecem, como é o caso do ensino de filosofia, que qualifica diversos termos, de maneira bastante ampla – "A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integradas por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética." (BRASIL, 2018, pág. 561). Essa passagem evidencia o lugar da filosofia, que é contemplada de forma reduzida, enquanto componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Desse modo, podemos afirmar que há uma clara subtração da presença da filosofia na BNCC, o que parece uma estratégia de quem almeja retirar disciplina a partir de uma leitura parcial dos aspectos legais.

De certa forma, a orientação para conteúdos mínimos dentro das disciplinas não

é algo novo, no campo da filosofia isso já havia sido proposto em outros documentos oficiais, como é o caso das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas tecnologias (2006). Contudo, esse documento, ao contrário da BNCC, defende explicitamente a filosofia como disciplina formal, integrada ao currículo no ensino médio, porém já apresenta o termo competências e habilidades, ainda que a partir da realidade filosófica. Ou seja, em outros parâmetros, havia uma determinação da filosofia enquanto disciplina, e os documentos direcionavam conteúdos próprios da área da filosofia. De forma diferente, a BNCC coloca a filosofia dentro de uma área do conhecimento e descarta como prioridade os conteúdos específicos, que se expressavam assim:

> 1º) Representação e comunicação:
> • ler textos filosóficos de modo significativo;
> • ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
> • elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
> • debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.
>
> 2º) Investigação e compreensão:
> • articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
>
> 3º) Contextualização sociocultural:
> • contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL, 2006, pág. 33-34)

Portanto, a discussão acerca da presença das humanidades, em especial da filosofia enquanto disciplina na formação do sujeito, se faz pertinente em momentos de desvalorização, como a percebida até aqui. A disciplina filosofia passa à área de conhecimento das Ciências humanas, bem como componente integrante de saberes e práticas. Qual o futuro disto? Nussbaum alerta: “[...] as humanidades são consideradas, em grande medida, supérfluas, parece correto reduzir o seu tamanho e, no que diz respeito a alguns departamentos, eliminá-los completamente” (NUSSBAUM, 2019, pág.123). Essa é denúncia que a autora faz ao se referir à precarização do espaço que vem sendo destinado à filosofia e às humanidades nos currículos escolares e também universitários, através das capacidades, que especifica o campo das humanidades como frutífero para o crescimento humano integral, em vista da qualidade de vida e do bem-estar social. Percebemos justamente o contrário, um aumento considerável de

pessoas que se encontram em subempregos, de condições precárias e que não conseguem ter um desenvolvimento humano.

> Na medida em que as humanidades e as artes passam a ocupar o centro do debate nacional, elas são reformuladas como competências [abilities] técnicas que tem de ser analisadas por meio de testes quantitativos de múltipla escolha, e as competências criativas e críticas que se encontram em seu âmago são geralmente deixadas de lado (NUSSBAUM, 2019, pág. 143).

Vale destacar que as capacidades criativas e críticas, na categorização de Nussbaum, advêm das humanidades, mas também em especial das artes e da literatura, ela define que "[...] las artes desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de cuidadanía" (NUSSBAUM, 2012, pág. 118). No modelo proposto pela Base, nenhuma dessas capacidades estão contempladas diretamente, cabe, assim, lutarmos pelo desenvolvimento humano e não pelos resultados exclusivamente econômicos.

2.3.2 As competências da BNCC e as capacidades de Nussbaum

Comecemos por elencar as dez competências gerais que a Base Nacional Comum Curricular apresenta:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e

> comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
>
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
>
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
>
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
>
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
>
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, pág. 9-10).

São apresentadas, então, as dez competências gerais da BNCC para o ensino médio e depois seis competências específicas para a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Se percebermos pelos verbos indicativos no início de cada competência, vamos logo associar a possiblidades de uma formação que contemple o desenvolvimento humano. Contudo, há noções e conceitos que custam caro ao ensino de filosofia e, por isso, dissociam todo esforço de Nussbaum as capacidades, pois já partimos de um esforço em legitimar a necessidade de ser oferecida como disciplina na grade curricular. A BNCC, portanto, é um exemplo das reformas educacionais com centralidade no currículo e não no desenvolvimento pessoal dos cidadãos, visando à qualidade de vida e bem-estar, como defende Nussbaum (2019). Confirmando, assim, a tendência neoliberal de provocar diversas reformas, inclusive no âmbito educacional,

a fim de promover um currículo por competências, a partir de uma nomenclatura que atenda a ótica mercantil e não a de acesso às capacidades.

Ao relacionar as dez competências gerais com as capacidades para uma formação democrática desenvolvida por Nussbaum, no livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, com o objetivo de contrapor, chegamos a um paradigma entre a educação e os modelos que visam exclusivamente ao lucro dentro da econômica. Esse paradigma de ordem neoliberal é lido por Nussbaum, no primeiro capítulo de *Sem fins lucrativos*, e ela define o modelo educacional visado pelo crescimento econômico, para distanciar uma educação por competências do seu ideal de educação. Em primeiro lugar, o país para se desenvolver lucrativamente necessita "de uma educação que promova o desenvolvimento nacional entendido como crescimento econômico" (NUSSBAUM, 2019, pág. 17). Depois, uma educação com vistas ao "crescimento econômico exige *abilities* básicas, que a pessoa seja alfabetizada e tenha noções elementares de aritmética. Também precisa que algumas pessoas tenham conhecimentos mais avançados de informática e tecnologia" (NUSSBAUM, 2019, pág. 20). Outra máxima diz respeito aos pressupostos educacionais que articulam competências básicas para a massa da população e competências mais avançadas para uma ínfima parcela, partindo de que um conhecimento mais abrangente da história e da realidade econômica seja suficiente. Sobre esse contexto, Nussbaum (2019, pág. 21) afirma que a educação para o lucro se atenta ao cuidado de evitar que a "narrativa histórica e econômica não leve a nenhuma reflexão crítica sobre classe, raça e gênero [...]. Portanto, o raciocínio crítico não seria uma parte muito importante da educação voltada para o crescimento econômico". Em todos esses aspectos, a BNCC se enquadra, ao gerar uma educação que padronize os currículos e coloque as áreas de maneira superficial. Dessa forma, concordamos com Junior Centenaro, que estudou a relação das dez competências com a formação dos cidadãos e explana:

> As humanidades são essenciais para esta compreensão alargada da vida e da história humana. Tão importante quanto as competências básicas de língua e aritmética, está a capacidade de interpretar e questionar o mundo, as desigualdades sociais e econômicas, as contradições do capitalismo, a degradação das relações humanas. Há, também na BNCC, uma clara pretensão de melhorar o desempenho nas avaliações padronizadas, para mostrar ao mundo que a qualidade educacional está melhorando. O problema é que esse modelo de avaliação foca em produtos, pouco importando-se com os métodos e processos (CENTENARO, 2019, pág. 118).

Nussbaum, ao desenvolver sua lista de capacidades, as coloca como características essenciais a serem cultivadas para o integral desenvolvimento dos

cidadãos – pretende pensar a formação educacional voltada ao crescimento do ser humano e não ao crescimento econômico. A filósofa considera-as como princípios imprescindíveis para uma vida com dignidade e, consequentemente, para a qualidade de vida. Em virtude disso, para que uma sociedade possa ser reputada como justa e democrática, necessariamente deveria compreender as capacidades de maneiras constitucionais, equivalendo-as na prática, principalmente educativa.

> Las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas individuales, y sólo luego, en sentido derivado, a los colectivos. El enfoque propugna un princípio según el cual cada persona es un fin en si misma. Estipula que el objetivo es producir capacidades para todas y cada una de las personas, sin usar a ninguna de ellas como medio para las capacidades de outras ni para las de conjunto (NUSSBAUM, 2012, pág. 55).

Fundamentada no enfoque das capacidades, Nussbaum compara o desenvolvimento, em níveis de crescimento humano, nos diversos países, como no EUA, na Índia e na África do Sul. Todos constatam que "produzir crescimento econômico [...] significa criar uma população saudável, participativa, educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais" (NUSSBAUM, 2019, pág. 15).

A partir disso, Nussbaum (2012; 2019) norteia sua teoria no cultivo da humanidade e na oportunidade de um pensar crítico, que significa trazer para si e em especial para toda a sociedade, o compromisso com o desenvolvimento humano e qualidade de vida. Paralelo a isso, a BNCC, conforme já demonstrado, articula sua fundamentação no conceito mercantilista de competências, de maneira muito superficial, e estabelece orientações que não consideram a realidade brasileira como um todo e ainda desconhecem o pluralismo multicultural no qual estamos inseridos. Nussbaum alerta-nos que essa tarefa, em relação ao olhar plural, é prioritária para a formação das capacidades "[...] más importante para la calidad de vida son las personas plurales y cualitativamente diferentes: la salud, la integridad física, la educación y otros aspectos de la vida individual no pueden reducirse a una sola métrica que se distorsiona"[21] (NUSSBAUM, 2012, pág. 36-37).

Na procura por uma teoria que priorize a formação de cidadão para o mundo a fim de superar o desenvolvimento por meio das competências, a autora estadunidense pressupõe o desenvolvimento humano de forma que "o importante são as

[21] "[...] mais importante para a qualidade de vida, são as pessoas plurais e qualitativamente diferentes: saúde, integridade física, educação e outros aspectos da vida individual não podem ser reduzidos a uma métrica única que se deturpem" (NUSSBAUM, 2012, pág. 36-37, tradução própria).

oportunidades, ou ‘capacidades’, que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física à liberdade política, à participação política e à educação” (NUSSBAUM, 2019, pág. 25). Com efeito, para transpor as prioridades que o desenvolvimento pela terminologia de competências, ligadas ao mercado de trabalho ou ao massivo foco entre às inovações tecnológicas, estão as capacidades que Nussbaum (2019) especifica, como a de raciocinar de forma crítica e a de refletir com criatividade sobre os assuntos políticos que permeiam a sociedade. Nesse sentido, Janimara Rocha justifica a intencionalidade de Nussbaum, com a teoria das capacidades.

O desafio de educar para o desenvolvimento integral a fim de constituir um cidadão do mundo consiste em oportunizar a todos os alunos chances de crescimento e aperfeiçoamento as capacidades formativas. Chega a ser desumano aceitar que uma parcela mínima da população tenha acesso a uma educação com possibilidades múltiplas, enquanto uma grande massa da população é resguardada a saberes básicos. Paralelo a essa teoria, que emprega competência como um fim, uma linha de chegada, Nussbaum sublinha que o que é deixado de lado na realidade educacional, de maneira intencional, é pensar sob a perspectiva de que ao mesmo tempo em que os cidadãos necessitam de emprego, precisam igualmente, para um êxito social global, de um sentido para aquilo que fazem ou para suas próprias vidas, de conhecimentos, de perspectivas, de criticidade e criatividade. Essa deve ser a prioridade educacional em nossos currículos, não a padronização e a definição do conhecimento por meio de competências superficiais que não garantam a formação humana, mas se supervaloriza uma formação tecnicista, a fim da geração em massa de mão de obra barata e pouco reflexiva. Junior Centenaro (2019) elabora um pensamento acerca da Base e sua terminologia por competências.

> As competências gerais da BNCC não estão propondo uma formação administrada e sujeita ao controle num primeiro momento. Como já se observou, é possível deduzir e entender seu caráter gerencial, quando se aprofunda a história do conceito e sobremaneira os interesses dos grupos envolvidos na disseminação dessa lógica. Por isso, já se afirmou a necessidade de cautela e prudência ao reorganizar os currículos com base nas competências, porque há elementos implícitos, muitos inclusive velados, que podem causar sérios danos à formação humana. É muito pertinente, para aprofundar essa relação da formação do sujeito e seu papel na vida pública. O sujeito não tem apenas um desempenho para expressar, dada de antemão, mas um exercício profundo de si, de autorreflexão ou, nas palavras de Nussbaum, de autoexame (CENTENARO, 2019, pág. 120).

Há, então, uma limitação com uma educação baseada nas competências. Nesse contexto, equivale-se de uma conclusão prévia do desempenho esperado, como métrica

de discernimento, se o ator do processo de aprendizagem – o aluno – possui ou não competência. Assim sendo, se busca sempre justificativa em critérios externos e não considerando a individuação de cada ser. Portanto, podemos destacar a BNCC sendo um documento formativo que contemple o que ele elenca já na competência primeira: “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, pág. 9)?

Não é difícil perceber que o documento se contradiz em relação a uma educação emancipatória e uma educação por competências, que se torna excludente e padronizada. Como imaginar uma democracia sólida sem cidadãos do mundo reflexivos? Aqui está a chave do pensamento de uma educação por competências, pois ser cidadão do mundo não é apenas cumprir com breves obrigações ou ter em si o cumprimento da lei, para, além disso, demonstrar a autoconsciência da responsabilidade em suas capacidades pessoais, perante a humanidade e seu desenvolvimento global. Neste sentido, isolar o cidadão de suas relações interdependentes, enfraquece suas capacidades de raciocínio crítico e imaginação narrativa (NUSSBAUM, 2019). Mas qual é o resultado deste processo? Centenaro (2019, pág. 119) disserta sobre:

> Como esperar que as desigualdades educacionais sejam solucionadas por um currículo nacional? Qual a influência das desigualdades socioeconômicas, ignoradas na BNCC, no baixo desempenho escolar? A Educação Básica não depende apenas de um bom currículo, aliás, fatores externos podem ser mais determinantes do que elementos internos. Um currículo bem estruturado é uma das partes, mas não a única que terá impacto na formação dos alunos. A aposta do Ministério da Educação, de uma Base Nacional Curricular Comum, como solução para os dilemas escolares, mais parece uma “cortina de fumaça” frente aos reais problemas da Educação Básica (CENTENARO, 2019, pág. 119).

Ao que parece, os rumos encontrados nesse processo de implementação da BNCC, aliado a todo contexto já relatado no capítulo primeiro desta dissertação, como na análise de uma educação por termos de competências, encontram-se num futuro que busca resultados imediatos, bem como uma formação precarizada que prioriza mão de obra para a atuação no mercado de trabalho. Pelo fato da educação e seus dilemas, a partir das reformas curricular, terem se tornado meios de critérios para o mercado, preconiza-se em seus processos formativos utilizados, as vistas daquilo que o que gera lucro almeja. Nessa perspectiva, a formação dos cidadãos ocorre sem que haja atenção ao desenvolvimento humano e suas capacidades. Posto isso, coloca em risco a qualidade de vida e a ética do bem-estar social, como alerta Nussbaum, esse modelo centrado no crescimento, “[...] esqueça a desigualdade distributiva e social, esqueça os pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidade das

relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano" (NUSSBAUM, 2019, pág. 14).

2.3.3 Capacidade de sentido, imaginação e pensamento

Uma última comparação neste capítulo faz-se necessária: colocar lado a lado a teoria das competências gerais da BNCC e as capacidades de Martha Nussbaum. Dentro dessa perspectiva, o propósito teórico de Nussbaum (2012; 2019) é ressaltar que o objetivo das políticas públicas que incidam na formação dos sujeitos seja contemplar o desenvolvimento pessoal de uma sociedade, para que todos os indivíduos tenham a oportunidade de balizar suas capacidades e alcancem a qualidade de vida.

Vamos tentar aproximar as leituras e comparar as perceptivas das capacidades de Nussbaum e as competências da BNCC. Leia-se a primeira e a segunda competência da BNCC:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
>
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, pág. 9)

Numa tentativa de comparar, trazemos a quarta capacidade elencada por Nussbaum:

> **Sentidos, Imaginação e Pensamento**. Poder utilizar os sentidos – imaginar, pensar e argumentar e poder fazê-lo de modo "autenticamente humano", informado e aperfeiçoado por uma educação adequada que inclua (mas não se limite a) a capacidade de ler e escrever, de perceber e interpretar aquilo que é lido, e ainda, a experimentação científica e matemática. Poder utilizar a imaginação e o pensamento aplicando ambos em experiências e produções da própria escolha: religiosas, literárias, musicais, etc. ser capaz de aplicar o próprio pensamento em áreas salvaguardadas pela garantia da liberdade de expressão como a liberdade política e artística e a prática religiosa. Poder desfrutar de experiências agradáveis e evitar a dor que não seja benéfica (NUSSBUAM, 2014, pág. 42).

As capacidades elencadas por Nussbaum, em sua completude, trata-se de pontos vistos como indispensáveis. Para a autora, esse deve ser o foco das formulações políticas, pela forma como captam as faculdades inerentes da imaginação, do pensamento e do sentido da pessoa humana, assim mais tarde proporcionarão o desenvolvimento integral de um cidadão. Já na leitura da BNCC, conforme já dissertamos, os termos são genéricos, superficiais, não trazem direcionamento concreto. Toda leitura que se faz termina com uma pergunta, por exemplo: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital...” (BRASIL, 2018, pág. 9). Que conhecimentos foram construídos? Como valorizá-los e utilizá-los?

Seguindo essa abordagem, Nussbaum afirma que somente os indivíduos que passarem por um processo de formação que conscientize para as relações empáticas sobre o que o outro sofre, o que Nussbaum vai definir como o sentimento moral, ou seja, a relação de cidadania a partir da compreensão do todo, teríamos uma concretude da educação por capacidades. Por exemplo, a conscientização de uma política de qualidade que garante o bem-estar social, como a questão do saneamento básico. Somente assim haveria uma educação sobre a realidade em que todos de maneira interdependente estamos inseridos. Ela denota esta capacidade (2019, pág. 26):

> • Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações (NUSSBAUM, 2019, pág. 26).

Diante disso, ainda chama a atenção para os processos educativos de responsabilidade da escolarização das crianças e jovens, afirmando: “As escolas são apenas uma das influências sobre a mente e o coração da criança” (NUSSBAUM, 2019, pág. 45). A autora está trabalhando com o processo em que as escolas devem de formar os cidadãos para o mundo, que forneçam condições para a geração de indivíduos críticos e pensantes, que atuem em seu meio social, a favor da qualidade de vida para todos. Esse é o ideal de crescimento e desenvolvimento para Nussbaum. Por isso, em sua obra “Sem fins lucrativos” (2019), ela ainda salienta:

> • Desenvolver a capacidade os alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros, especialmente daquelas cujas sociedades tendem a retratar como inferiores e como “meros objetos”.

> - Ensinar coisas reais e verdadeiras a respeito de outros grupos (minorias raciais, religiosas e sexuais; pessoas com deficiência), de modo a conter estereótipos e o nojo[22] que muitas vezes os acompanha (NUSSBAUM, 2019, pág. 45-46).

Concluindo, ao oferecer como um método para entender e buscar a qualidade de vida dos atores sociais, transformando-os em cidadão do mundo, Martha Nussbaum (2012; 2014; 2019) quer garantir que a virtude de uma qualidade de vida em uma sociedade não deva ser exclusividade de poucos, assim como se deve pensar sobre o básico a respeito da formação pelas capacidades de que o Estado deveria garantir aos cidadãos, como forma de preferências a um mecanismo que pode trazer benefícios através do bem-estar social na vida das comunidades. “Al admitir esto, no deberíamos permitir que diferencias de nacionalidad o clase, o de partencia a un grupo étnico, o incluso de género, se constituyan en barreras entre nosotros y nuestros semejantes. Deberíamos reconocer la humanidad – y sus ingredientes fundamentales: razón u capacidad moral – dondequiera que aparezca, y comprometer nuestra lealtad en primer lugar con esa comunidad de humanidad” (NUSSBAUM, 2005, pág. 86).

Para mais, Nussbaum propõe, ao criar sua teoria central das capacidades, o alcance universalizado de uma vida em dignidade. Dentro das capacidades, ela lista indispensáveis temas, que não se configuram tão somente em habilidades, mas no “[...] que as pessoas são na verdade capazes de fazer e de ser”, (NUSSBAUM, 2006, p. 71, tradução própria), a fim de geramos a capacidade de liberdade e oportunidades a partir de um contexto social, político e econômico, assegurando o bem-estar de seres humanos livres e com qualidade de vida.

Assim, elaborar observações de como a justiça social se conecta com as formulações de políticas públicas foi a intenção desta seção e suas subseções, a fim de conjecturar uma educação e sua intencionalidade pela reforma curricular proposta pela BNCC e a complexidade que implica nas relações da formação do cidadão para as capacidades de liberdade e igualdade. De tal modo, apresentamos razões para a sedimentação de uma educação capaz de frutificar um desenvolvimento humano integral, em busca da qualidade de vida, não só em vista do crescimento de um modelo exclusivamente econômico que priorize o lucro em detrimento da dignidade da pessoa humana e do bem-estar social e global.

[22] Nussbaum elenca este termo para definir preconceitos que são ensinados as crianças por meio dos processos sociais desiguais.

Em vista disso, a análise desta dissertação compreende que a filosofia é uma disciplina que busca compreender o mundo e a existência humana de maneira reflexiva e crítica. Ela pode ser uma grande aliada no projeto de vida, pois ajuda a desenvolver habilidades, como a capacidade de pensar de forma clara e profunda, avaliar ideias e escolhas com base em valores éticos e estéticos e buscar um sentido para a vida.

Refletir sobre questões filosóficas, como a natureza da verdade, a justiça, a felicidade e o significado da vida podem ajudar a desenvolver uma visão mais clara sobre o que se deseja e o que se considera importante na vida. Isso permite a tomada de decisões mais conscientes e fundamentadas, bem como uma vida mais satisfatória e plena. Além disso, a filosofia também pode ajudar a lidar com questões complexas e difíceis, como a morte, a dor e a incerteza, fornecendo ferramentas para enfrentar esses desafios com sabedoria. Ela incentiva a reflexão crítica sobre as crenças e valores sociais e pessoais, o que pode levar a uma vida mais autêntica e coerente.

Em resumo, a filosofia pode ser uma grande ajuda no projeto de vida, fornecendo ferramentas para compreender o mundo e a vida humana, tomar decisões mais conscientes e lidar com desafios com coragem. É uma disciplina que pode ajudar a desenvolver uma vida mais significativa e satisfatória.

3. Simpósio - Cidadãos do mundo: a formação humano-democrática na escola.

Após toda articulação com o referencial teórico de Martha Nussbaum (2019), em *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, onde Nussbaum afirma que estamos inseridos em um contexto de 'crise silenciosa' em escala mundial. Denominado por ela de 'crise silenciosa', tem-se a retirada das humanidades e das artes em geral dos currículos escolares e universitários, o que se torna um risco para os valores democráticos. Apoiado em outros autores, como Dardot e Laval (2017), nomeamos essas reformulações no campo das políticas públicas de reformas neoliberais e seus projetos de poderes. Devido ao fato de essas reformas estarem vinculadas a um projeto de gerar cada vez mais mão de obra, em condições de precariedade e sem direitos ligados ao trabalhador, que vem se intensificando também, através do enfraquecimento de instituições regulatórias e demais narrativas da individuação nos processos de construção de uma sociedade livre e igualitária.

Dessa maneira, ao iniciarmos nosso estudo, percorremos uma análise apurada das políticas de reconfigurações curriculares, atreladas a um processo de desconstrução de direitos, com reformas neoliberais – Reforma Trabalhista, Reforma Previdenciária e a Reforma do Ensino Médio, juntamente a implementação da BNCC – estabelecendo um contexto político e econômico de fragilização aos direitos dos trabalhadores e cidadãos de se formarem, segundo Nussbaum, a partir de suas capacidades em busca de uma vida digna e de qualidade. Além da obra central da autora, que orientou todo nosso estudo, utilizamos outros textos que confirmam as hipóteses desta dissertação, principalmente, acerca da teoria das capacidades (2012), que cria caminhos formativos para um desenvolvimento integral em vista da qualidade de vida dos cidadãos e a participação efetiva na participação social e política.

No terceiro capítulo, serão apresentadas reflexões acerca do termo "cidadãos do mundo", apresentado pela autora estadunidense, que confere a atenção na formação dos sujeitos sem relação a um olhar global e para além da nossa esfera de convivência. Dessa forma, se refletiu sobre como impactar na formação atitudinal ética dos estudantes, no horizonte de uma construção democrática que esteja interdependente a nível mundial, que preze pelas capacidades humanas a todos e a níveis de envolvimento humano de escala global. Assim sendo, esta dissertação, enquanto parte de um Programa de Pós-Graduação *stricto senso* de caráter profissional, apresentará como metodologia de intervenção pedagógica um roteiro de construção do projeto denominado "Simpósio – Cidadãos do Mundo: a formação humano-democrática na

escola", que foi desenvolvido em uma escola privada situada na Barra da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. A escola atende todos os níveis de ensino, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No ano de 2022, a escola efetivou a implementação da Reforma do Ensino Médio, desenhando seu currículo de maneira bastante pragmática: no período da manhã o currículo contempla a formação geral básica, mantendo a maioria das disciplinas, retirando de todo o ensino médio a educação física e artes; Filosofia ficou somente na segunda e na terceira série, com apenas um tempo semanal de 50 minutos. Na primeira série, foi introduzido o Projeto de Vida, enquanto disciplina, no lugar de filosofia, a qual eu, enquanto professor de filosofia, lecionei. Sociologia permaneceu somente na primeira e na terceira série, com um tempo semanal. No período vespertino, ficaram contemplados os itinerários formativos, sendo quatro: na terça-feira, o de ciências da natureza; na quarta-feira, de linguagens e matemática; e na quinta-feira, o de ciências humanas. A responsável pelo itinerário de ciências humanas é a professora de Sociologia.

Dessa forma, diante desta configuração curricular e percebendo a precariedade das humanidades enquanto prioridade da escola, surge a proposta do Simpósio, enquanto processo de construção de identidade filosófica, em uma realidade na qual as humanidades não são valorizadas. O objetivo do evento foi construir a consciência coletiva da importância do ensino de filosofia e a formação ética em relação à construção de valores que mantenham a democracia, enquanto modelo político viável para uma relação de desenvolvimento humano e bem-estar social. A esquematização e registro do evento estão compondo o produto educacional requerido pelo trabalho de conclusão de curso do PPFEN CEFET/RJ.

3.1 O conceito de Cidadãos do Mundo orientador do Simpósio

A partir do quinto capítulo de "Sem fins lucrativos", Nussbaum retoma um conceito, que já havia abordado em seus escritos sobre o cultivo, que a humanidade deve ter, pois exige reconhecer e praticar aquilo que nos faz humanos. Nesse sentido, sua teoria perpassa a relação de um autoexame, enquanto humanos, para que cada indivíduo aceite sua pertença a uma globalidade que supere o grupo ou região a que pertença.

> Mais do que qualquer época do passado, dependemos de pessoas que nunca vimos, e elas dependem de nós. Os problemas que precisamos resolver – econômicos, ambientais, religiosos e políticos – têm alcance global. Não há esperança de resolvê-los a não ser que as pessoas outrora distantes se aproximem e cooperem como nunca fizeram antes (NUSSBAUM, 2019, pág. 79).

Martha Nussbaum apresenta a ideia de "cidadão do mundo" no seu livro "O Cultivo da Humanidade". Segundo ela, a cidadania mundial é uma forma de viver que valoriza a dignidade humana e a igualdade entre todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero, religião ou nacionalidade. Nussbaum enfatiza que o fenômeno da globalização contemporânea pode ser um perigo a formação humana individual que preze pela integralidade do ser. Inicialmente, esse seria o motivo mais prático para estabelecer uma necessidade de promover o ideal de cidadão do mundo, pautando-se na máxima de organizar melhor as possíveis condições e as dificuldades que urgem de um mundo globalizado. Apesar disso, a autora mostra-nos que as abordagens teóricas acerca da noção de uma cidadania global foram próprias das primeiras reflexões filosóficas na cultura ocidental sobre a diversidade cultural e que continuam sendo trabalhadas até hoje.

> Aqueles que cultivaram a capacidade para a vivência da cidadania democrática, terão também, e sobretudo, de ver-se a si próprios não só como cidadãos que fazem parte de um determinado grupo ou região, mas, como seres humanos que se encontram a todos os outros por laços de reconhecimentos de interesse (NUSSBAUM, 2014, pág. 79).

Nussbaum argumenta que a cidadania mundial não é apenas uma questão de direitos políticos e jurídicos, mas também de desenvolvimento emocional e intelectual. Ela acredita que as pessoas precisam ser cultivadas para se tornarem cidadãos do mundo, ou seja, desenvolver suas capacidades humanas para agir de maneira justa e responsável em relação ao mundo e aos outros. Para Nussbaum, a educação é uma parte importante desse cultivo, pois é através dela que as pessoas aprendem a valorizar a diversidade e a compreender os valores universais da humanidade. Ela acredita que a educação deve ser baseada em uma ampla variedade de fontes culturais e artísticas, incluindo a literatura, a música, a arte e a filosofia, para que as pessoas possam desenvolver sua empatia e compreensão em relação a outras culturas e modos de vida.

A cidadania mundial, de acordo com Nussbaum, é fundamental para a paz e a justiça no mundo. Ela argumenta que a cidadania mundial é uma forma de resistir às forças de divisão e discriminação, como o racismo, o sexismo e a intolerância religiosa. Além disso, a cidadania mundial é uma forma de apoiar a cooperação internacional e a solução pacífica de conflitos, ajudando a construir um mundo mais justo e igualitário para todas as pessoas.

Por fim, o conceito de "cidadão do mundo" proposto por Martha Nussbaum é uma visão idealista, mas necessária, de um futuro em que as pessoas valorizam a

igualdade e a dignidade humana acima das diferenças nacionais e culturais. Ela acredita que a educação é fundamental para o cultivo dessa cidadania mundial, e que a realização dessa visão é uma questão de responsabilidade coletiva para todos os seres humanos. Apesar de advogar os ideais cosmopolitas, Nussbaum está longe de rejeitar as formas de vidas e suas particularidades. Contudo, ela nos traz um alerta para uma relação com o outro e com o mundo reconhecendo como um valor a ser universalmente entendido – considerar o conhecimento local e seu papel diante do desenvolvimento, uma virtude necessária para chegar a ser um cidadão do mundo.

> Nenhum de nós escapa dessa interdependência global. A economia global deixou-nos todos ligados as vidas que estão distantes de nós. Nossas decisões mais simples como consumidores afetam o padrão de vida de pessoas de países distantes que estão envolvidos na produção de bem utilizados por nós. É irresponsável enterrar nossa cabeça na areia, ignorando as diversas formas por meio das quais influenciamos, diariamente, a vida de povos distantes (NUSSBAUM, 2019, pág. 80).

Desse modo, a autora adverte que o reconhecimento das construções de vida locais nos permite aceitar o nosso lugar e nos remete para dentro da comunidade em que nascemos e vivemos, a fim de cumprir os deveres que nos são demandados a partir dessa vivência comunitária. Por conseguinte, a prática de olhar para o outro, enxergar que somos parte do que o outro vive, possibilita reconhecer que fazemos parte de uma comunidade maior, assimilando, assim, a existência da dignidade da humanidade em cada pessoa, em busca de uma cidadania global que preze pelo bem comum. Nussbaum, então, defende que esta noção básica de interdependência e correlação devem ser objetos da educação básica das crianças e jovens.

> Portanto, as escolas, faculdades e universidades, têm uma tarefa urgente: desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberam como membros de uma nação heterogênea e de um mundo ainda mais heterógeno, e inteirar-se um pouco da história e da natureza de diversos grupos que nela habitam (NUSSBAUM, 2019, pág. 80).

A divulgação de ideal de cidadão do mundo tem relação com os dilemas postos no mundo atual. O desenvolvimento desse ideal assevera que os cidadãos não só se reconheçam como parte de uma coletividade maior, como também pratiquem a sua capacidade de tomada de consciência da necessidade urgente de relações que valorizem a pluralidade e a formas em que o global pode se manifestar no campo individual e coletivo. Dessa forma, para Nussbaum, somente através do desbravamento do conhecimento intercultural e pluralista é que se chegará a uma escala de tolerância,

respeito e cidadania. A respeito disso, a autora considera: “Ainda que o conhecimento não seja garantia de bom comportamento, a ignorância é praticamente garantia de mau” (NUSSBAUM, 2019, pág. 81).

Dessarte, ao adentrarmos na experiência de um processo de autorreconhecimento e de percepção do todo e de tudo o que há de diferente no outro, ressalta-se o exercício de promover a capacidade em transmitir aos excluídos do mundo, um olhar de empatia e comprometimento. Ao mesmo tempo, nos desafiamos para aquilo que nos é apresentado como estranho, por ser diferente. Por isso, existe nessa capacidade um componente crítico, já que indaga nossa própria forma de vida e de construção de relações com o mundo. Por fim, Nussbaum reitera que a aprendizagem é que abarca o similar e o diferente, possibilitando abrir-se ao novo. Dessa forma, para a autora, a aprendizagem é o primeiro passo para alcançar a justiça social, como desafio de todos. Diz Nussbaum: “A tarefa de ensinar a ser um cidadão global bem-informado parece tão imensa que nos sentimos tentados a desistir e dizer que é impossível realizá-la” (NUSSBAUM, 2019, pág. 81). Contudo, ela mesma nos demonstra o caminho: “[...] devem ser humanísticos e críticos se quiserem ter alguma utilidade na formação de cidadãos do mundo inteligentes” (NUSSBAUM, 2019, pág. 94).

Sendo assim, nossa proposta de intervenção pedagógica como produto educacional parte desta dissertação do PPFEN – CEFET/RJ. Observamos que o cultivo da humanidade se apresenta também para Nussbaum como um desafio que envolve a formação ética e a atuação política, já que o desenvolvimento das capacidades que integram a humanidade tem o seu referencial na concepção da qualidade de vida e do bem-estar social.

3.2 A construção do Simpósio

A elaboração de um Produto Educacional (PE) é uma das exigências para a obtenção do título de Mestre Profissional em Filosofia e Ensino do PPFEN – CEFET/RJ. Dessa forma, podemos considerar um produto educacional da área das pesquisas em ensino, o resultado tangível advindo de um processo obtido a partir de uma atividade de pesquisa. Portanto, o PE deve ser elaborado com o objetivo de se chegar às respostas de perguntas ou problemas levantados na pesquisa, que esteja aliada à prática profissional (BESSEMER; TREFFINGER, 1981).

Nosso método de intervenção pedagógica consistiu em um Processo Educacional – que se estabelece pela: “descrição das etapas empreendidas no processo de ensino e aprendizagem, com intencionalidade clara e com o objetivo de

criar oportunidades sistematizadas e significativas entre o sujeito e um conhecimento específico.” (RIZZATTI, I. M. et al., 2020, pág. 5). Dessa maneira, nossa proposta concretizou como objetivo a organização de um Evento Escolar, a fim de contemplar a construção de um Produto Educacional.

Neste sentido, o “Simpósio – Cidadãos do Mundo: a formação humano-democrática na escola”, contemplou a proposta de formação de Martha Nussbaum, por meio das capacidades, que visa preparar os sujeitos para seu desenvolvimento pessoal, em vista de uma qualidade de vida, considerando aspectos como prosperidade e acesso aos meios de uma vida digna.

Na busca por essa formação, o evento recorreu aos pressupostos da interdisciplinaridade, no sentido de evidenciar a unidade existente entre as disciplinas de filosofia e sociologia. Dessa maneira, a prática interdisciplinar poderá ser percebida na estrutura integrada do projeto e da construção em conjunto, em relação à preparação e condução do Simpósio. Nesse intuito, antes do evento, conseguimos idealizar e colocar em prática uma aula expositiva, na qual os alunos puderam dialogar, interdisciplinarmente. Na aula, ministrada pelos dois professores das cadeiras de filosofia e de sociologia, foram explicitados teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos a serem aprofundados, como o conceito de cidadania e de democracia. A problematização se deu a partir das duas perspectivas, uma vez que localizamos nas respectivas áreas do conhecimento, suas relações com os saberes a serem alcançados. A aula ocorreu, aproximadamente, um mês antes do evento. Foi realizado também, no auditório do colégio, com a segunda e a terceira série do Ensino Médio. Essa aula de dupla docência serviu de lançamento para o Simpósio.

Após este percurso introdutório conceitual, na mesma aula, lançamos as temáticas conceituais a respeito de democracia e cidadania, instigando os alunos a apresentarem estes temas, então, divididos a sala em subgrupos. Foram usadas, como disparo temático, as teorias das capacidades, de Martha Nussbaum (2019). Apresentamos as capacidades que Nussbaum destaca no “Sem fins lucrativos”, percebemos a reação dos alunos, pedimos que conversassem entre si sobre cada uma delas. Depois, enquanto pesquisador da área, expliquei brevemente cada uma delas e o intuito da autora ao dissertar sobre.

Ao apresentar as capacidades formativas de Martha Nussbaum, objetivou-se que na construção do Simpósio ficasse claro o objetivo da autora e sua intencionalidade de formação, pois em grupos, eles deveriam se dividir e escolher livremente uma capacidade e relacionar com o conceito de democracia e cidadania. Com a organização

realizada, estabelecemos que se misturassem com outra turma e apresentassem, de maneira sistematizada, com slides, imagens, textos e outras mídias, suas conclusões no dia do Simpósio.

Nas aulas de filosofia que antecederam o evento, disponibilizamos espaços para dúvidas e para produção de conteúdo, por parte dos estudantes; além da sala de informática da escola, para a preparação prévia.

3.3 Desenvolvimento do Simpósio

O ‘’Simpósio – Cidadãos do Mundo: a formação humano-democrática na escola” ocorreu no dia 29 de setembro de 2022, no auditório do colégio e contou com a participação dos alunos da segunda e da terceira série do ensino médio, bem como professores que estariam com as respectivas turmas no horário da atividade. O evento começou com a abertura e uma breve fala da coordenação do segmento do ensino médio. Desse modo, como atividade do primeiro dia, para abertura do “Simpósio – Cidadãos do Mundo: a formação humano-democrática na escola”, após fala da direção da escola, demos início a uma sensibilização assistindo trechos do filme – “Human (Humano – uma viagem pela vida)”[23] de 2015. O filme contempla testemunhos e imagens de aéreas exclusivas e relato do introspectivo. Assim, o documentário atravessa algumas perguntas: quem nós somos hoje em dia? Não somente enquanto comunidade mundial, mas como indivíduos. Falas de pessoas que vivem através das guerras, discriminações e desigualdades confrontam a nossa realidade, indo ao encontro do reconhecimento proposto por Nussbaum, para uma capacidade empática e necessária para nos transformar em cidadão do mundo, interdependentes e comprometidos com a realidade global. O filme, acima de tudo, contempla os discursos da solidariedade, sendo uma reflexão para o futuro em relação a nós, seres humanos, e o planeta. Na aula seguinte ao filme, realizamos um debate, também de maneira interdisciplinar, com a presença dos professores de filosofia e sociologia. Os estudantes se mostraram entusiasmados pelos relatos que apareceram no filme, questionaram e debateram entre si. A presença dos professores foi somente para mediação e para garantir o debate de maneira pedagógica.

[23] O documentário “Humano — Uma viagem pela vida” (Original “Human”) foi produzido e dirigido pelo fotógrafo francês Yann Arthus-Bertrand, lançado no ano de 2015. No documentário, pessoas de diferentes partes do mundo contam suas histórias de vida e buscam definir o que faz de nós humanos. Muitos temas são tratados, dentre eles depoimentos sobre o amor, felicidade e pobreza.

Após a exibição do trecho do filme, os professores retomaram alguns conceitos com os estudantes, em mais uma aula de dupla docência denominada “Conceito de cidadania e democracia nas humanidades”, com interação dos estudantes, relembrando conceitos abordados anteriormente. Posterior a essa retomada, fizemos um breve intervalo.

Retornamos do intervalo diretamente para as salas de aulas, em divisões em sessões temáticas que foram estabelecidas, a partir dos trabalhos dos estudantes. Em movimento inverso ao habitual, as sessões foram constituídas a partir do que os estudantes foram criando nas aulas de filosofia e produzindo como material de apresentação. Então, finalizamos as seguintes sessões temáticas:

- Argumentos sobre cidadania e democracia
- Cidadania e Democracia na Antiguidade
- Onde falta cidadania e democracia?
- Assuntos relacionados à cidadania e democracia

Nas salas de aula, pudemos observar as apresentações dos conceitos de cidadania e democracia atrelados às capacidades formativas apresentadas por Martha Nussbaum em “Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades”.

Como encerramento do evento, retornamos ao auditório e fizemos uma avaliação com os estudantes, com perguntas fechadas, apenas para mensurar a satisfação do público em relação ao evento.

3.4 Considerações sobre o evento

A escola onde ocorreu o evento tem uma forte tradição na ultra valorização nos vestibulares e exames externos. A instituição se considera bilíngue, logo também se direciona ao público que percebe o ensino de línguas estrangeiras, como prioridade de formação. Levantamos essas percepções, pois o evento contou com autorizações prévias de todas as equipes gestoras competentes. Contudo, no dia, a direção não compareceu e a coordenação fez a abertura.

Os estudantes, num primeiro momento, não se mobilizaram, dois grupos inclusive não apresentaram, porque não quantificava para nota. No entanto, a participação dos estudantes foi exemplar. Identificaram-se com as capacidades formativas de Nussbaum (era um receio) e dedicaram-se a trabalhar, dentro de suas condições cognitivas e de conhecimento do campo de eventos educacionais e acadêmicos, de maneira assertiva. A comunidade escolar estranhou uma iniciativa por parte das humanidades, mas reconheceu o esforço dos estudantes na participação do

evento.

A realização de um simpósio na área da filosofia e da formação humana corresponde a uma iniciativa crucial para o desenvolvimento e aprimoramento dos conceitos e debates atuais sobre a formação integral do ser humano. Com o objetivo de debater ideias e teorias, bem como trocar experiências e conhecimentos, o simpósio oferece uma oportunidade única para que filósofos, educadores, líderes comunitários e outros profissionais envolvidos com a formação humana possam se unir e trabalhar juntos em prol de um objetivo comum. A filosofia é uma disciplina fundamental para a formação humana, pois busca entender o sentido da vida e o papel do ser humano no mundo. No entanto, ainda há muito a ser debatido e desenvolvido nessa área, e a realização de um simpósio é uma forma de fomentar esse debate e colaborar para o avanço da teoria e da prática na formação humana. Por isso, o apoio das capacidades explanadas pela teoria de Martha Nussbaum, como diretriz formativa das relações e suas dimensões.

O simpósio também permite que sejam abordados temas atuais e relevantes na área, como a importância da educação em valores, a formação para a cidadania mundial, a importância da inclusão e da diversidade, entre outros. Ao discutir esses temas, os participantes poderão compreender melhor as questões atuais e encontrar soluções inovadoras para os desafios da formação humana. Além disso, o simpósio é uma oportunidade para que os participantes possam se conectar com outros profissionais da área, formando redes de colaboração e apoio. Essas redes podem ser valiosas para o desenvolvimento de projetos e iniciativas que visem a melhoria da formação humana, ajudando a difundir os conceitos e as práticas discutidos no simpósio para um público ainda maior.

Dessa maneira, a realização de um simpósio na área da filosofia e formação humana é uma iniciativa crucial para o desenvolvimento e aprimoramento dos conceitos e debates sobre a formação integral do ser humano. Através do debate de ideias e a troca de conhecimentos, o simpósio oferece uma oportunidade única para que os estudantes aprofundem suas relações sociais e desenvolvam cada vez mais a prática em conteúdo.

Por fim, enquanto acadêmico desta experiência e professor, encerrei esse processo feliz e desafiado a melhorar alguns pontos que, com certeza, colaborarão para um êxito no ensino de filosofia e no fortalecimento do ensino das humanidades em geral, conforme proposta da nossa referência teórica.

Considerações Finais

A presente investigação teve como objetivo explorar as condições atuais do ensino de filosofia, após a promulgação da Reforma do Ensino Médio, lei 13.415/2017 e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz do referencial teórico de Martha Nussbaum em *"Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades"*, bem como outras obras que tratam da importância das capacidades e o papel da formação humana na educação contemporânea.

Nesse contexto, foram apresentados aspectos que sustentam a relevância do ensino de filosofia, como disciplina formal, parte do componente das humanidades – necessário para a formação de cidadãos serem capazes de conjecturar os dilemas do mundo atual em busca de qualidade de vida e bem-estar social. Com base em pesquisa bibliográfica, articulamos com o arranjo detalhado do pensamento político-educacional de Martha Nussbaum a fim de evidenciar elementos fundamentais na sua teoria das capacidades, assim como a sua relevância para o aporte de conceitos centrais em defesa do ensino de humanidades e da filosofia. O conceito de capacidade está relacionado com a pergunta sobre o que as pessoas são capazes de ser e fazer (NUSSBAUM, 2012). Tal conceito é ancorado nas capacidades que são consideradas, por Martha Nussbaum, como possibilidades internas e direitos de acesso mínimos, essenciais para o desenvolvimento humano, elementos importantes para a qualidade de vida.

No decorrer desta dissertação, buscou-se perceber a relação entre as políticas educacionais dirigidas à educação básica e à promoção de cidadãos do mundo, formados pelas capacidades. Deu-se ênfase no campo das políticas curriculares atuais, como a Reforma do Ensino Médio, seu histórico e contexto político, como também as especificidades da Base Nacional Comum Curricular e sua abordagem por meio das competências gerais como objetivos de aprendizagem. O problema que esta pesquisa dedicou-se a dissertar foi compreender em que medida as competências gerais da BNCC inviabilizam uma educação liberal, que garanta a formação de cidadãos do mundo, através das capacidades de Nussbaum. Nesse sentido, foi essencial para as definições trabalhadas nesta dissertação, iniciada com a definição de um problema acerca das reformas que atendem a interesses neoliberais (DARDOT e LAVAL, 2017), reforçar a ideia de uma 'crise silenciosa' na educação que retira as humanidades e as artes dos currículos, impactando diretamente a formação humana e democrática (NUSSBAUM, 2019).

Posto isso, tivemos como referência concepções educativas da filosofia de Martha Nussbaum, para, principalmente, analisar a política curricular (BNCC) e sua pedagogia mercantil das competências, que somente tende a pensar a educação como um resultado para alcançar um crescimento, puramente, econômico – o lucro. Dessa maneira, partiu-se do arcabouço das capacidades em Nussbaum a fim de pontuar as possibilidades e impossibilidades de uma educação pautada por competências tendo em vista da formação humana como parte de uma acepção substantiva de desenvolvimento (NUSSBAUM, 2012). Posto isso, compreendeu-se que o enfoque das capacidades afirma a presença das humanidades como propulsora de uma educação humanizadora ao sujeito, promovendo seu desenvolvimento integral. Tal defesa, nesse sentido, vai de encontro à prioridade dos padrões de consumo e uma formação para o lucro, vigente na maioria das nações e, estritamente no campo educacional, se confronta com uma formação pautada por resultados oriundos de avaliações em larga escala. Portanto, a perspectiva contemporânea de formação em Martha Nussbaum está presente na segunda parte do texto e pode ser compreendida como elemento importante para a formação em humanidades.

Esse percurso da pesquisa foi possível em função da metodologia empregada, por meio do método hermenêutico desenvolvido pelos instrumentos de pesquisa bibliográfica e documental. Compreendendo o que Nussbaum pensa sobre a formação para cidadania, é possível afirmar que ela se constitui na capacidade do sujeito de um pensar de maneira crítica da capacidade de cultivar a humanidade. Nesse entendimento, ao promover uma educação que garanta o desenvolvimento humano, por meio das capacidades que possam oferecer ao sujeito um aprimoramento, este se aproxima da humanidade, torando-se capaz de ver-se como cidadão do mundo, reconhecendo e respeitando a dignidade humana em si e nos outros.

Nosso estudo constatou que, cada vez mais, a educação brasileira tem levado em consideração as relações mercantis, sendo priorizada uma formação que valorize os aspectos técnicos e mecanicistas, beneficiando a profissionalização dos estudantes sem considerar a formação humanista. Nussbaum nos alerta sobre os aspectos que estão em risco quando o desenvolvimento humano é defendido a partir da ótica do lucro, fragilizando os processos democráticos, pois os processos educacionais estão inferindo na falta de formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de si no mundo (LAVAL, 2004).

Dessarte, o contexto educacional está marcado pela crescente desvalorização das humanidades e, principalmente, de disciplinas com a filosofia. Torna-se, então, um

voltar-se, um replanejamento, a fim de investigar na própria filosofia o que ela tem a oferecer e qual diferencial ela pode proporcionar. Desse modo, Nussbaum (2019) entende que a filosofia contribui para o avanço humano, ou seja, nela podemos ancorar os conhecimentos que nos tragam o modo de se perceber e perceber a sociedade. Para a autora, concerne à filosofia um tom de humildade em reconhecer que, na sociedade, existem diversas motivações, como também perceber que existem outras áreas que atravessam assuntos que ela também aborda e reflete. Posto isso, o conceito de interdisciplinaridade sempre coube na força da filosofia, pois ela deve ser aquela que carrega as humanidades a um diálogo, para poder de falar sobre diversos temas. Sobre isso, Nussbaum afirma: "[...] los filósofos son perfectamente capaces de aprender lo que tienen que aprender para hablar com los profesionales de otras disciplinas"[24] (NUSSBAUM, 2012, pág. 52). A filosofia, portanto, foi vista como uma disciplina que busca o conhecimento, com saberes críticos e estabelece padrões para leitura dos limites e possibilidades do ser humano, sendo traduzia como aquela que concebe a formação para as capacidades humanas.

A partir dessa perspectiva de Martha Nussbaum sobre a importância das humanidades e da filosofia no processo formativo do sujeito, a pergunta que norteou nossa pesquisa chega a um evento, enquanto produto educacional "Simpósio – Cidadãos do Mundo: a formação humano-democrática na escola", que teve por objetivo explorar, através da filosofia, a formação para as humanidades que contribuem para a formação das capacidades essenciais ao desenvolvimento do sujeito, bem como a atenção aos conceitos de cidadania e democracia. Como requisito para conclusão do Mestrado do PPFEN, o Simpósio consistiu em um evento pedagógico, que visou aliar as reflexões das conceituais sobre cidadania e democracia, junto às capacidades formativas apresentadas por Nussbaum e elucidadas neste trabalho. O evento ocorreu em uma escola privada e teve como púbico os alunos do ensino médio regular.

Avaliou-se, então, que o ''Simpósio – Cidadãos do Mundo: a formação humano-democrática na escola" foi uma oportunidade valiosa para discutir e aprimorar as práticas de formação humana e democrática nas escolas. No evento, discutiu-se que a formação humana e democrática é crucial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equilibrada. A escola tem um papel importante nesse processo, pois é através da educação que as crianças e jovens aprendem a respeitar os direitos humanos, a

[24] "[...] os filósofos são perfeitamente capazes de aprender o que precisam aprender para trabalhar com profissionais de outras disciplinas. (NUSSBAUM, 2012, p. 52).

valorizar a diversidade e a participar ativamente da vida democrática. Por isso, é fundamental que as escolas invistam em práticas pedagógicas que permitam a formação de cidadãos do mundo comprometidos com a justiça e a igualdade.

O ‘’Simpósio – Cidadãos do Mundo: a formação humano-democrática na escola" tem como objetivo principal debater as principais questões e desafios enfrentados pelas escolas na formação de cidadãos do mundo. Foram apresentados as teorias e conceitos sobre a formação humana e democrática, bem como exemplos de práticas pedagógicas eficazes na área. Além disso, os participantes tiveram a oportunidade de trocar experiências e conhecimentos, formando redes de colaboração que possam ser valiosas para o desenvolvimento de projetos e iniciativas voltadas para a formação humana e democrática nas escolas. O simpósio também oferece uma oportunidade única para que os participantes possam refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas e considerar como elas podem ser aperfeiçoadas para formar cidadãos do mundo comprometidos com a democracia e a justiça. Ao final do evento, espera-se que os participantes saiam com uma compreensão mais clara sobre como promover a formação humana e democrática nas escolas e como atuar de forma eficaz nessa área.

Concluindo, nossa dissertação percorreu seu caminho teórico-metodológico, a fim de contribuir para a pesquisa acadêmica e suas proposições, pois entendemos que por si só as capacidades humanas (NUSSBAUM, 2012; 2019) favorecem uma formação humana que aprimora as aptidões como as de raciocinar e de refletir, argumentar e dialogar, reconhecer a pluralidade para respeitar os outros, considerando sempre as consequências dos nossos atos. Nisso está a complexidade humana no mundo, a qual as humanidades são capazes de ler e buscar caminhos de liberdade e igualdade para todos.

Referências

BESSEMER, S. P; TREFFINGER, D. J. **Analysis of creative products**: review and synthesis. The Journal of Creative Behavior, v. 15, n. 3, pág. 158-178. 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [VERSÃO DE 2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/**Constituicao**/**Constituiçao**. Acesso: em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017). Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 mar. 2022

BRASIL. **Lei n.11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 25 mar. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 mar. 2022

BRASIL. **Medida Provisória 746/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992. Acesso em: 25 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf >. Acesso em: 25 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Versão preliminar. **"Por uma política curricular para a Educação Básica**: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento." Brasília, 2014.

BRASIL**. Observatório do PNE**. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 mar. 2022

BRASIL. **Projeto de Lei 6840/2013. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570. Acesso em: 25 mar. 2022

BROWN, Wendy. **Les habits neufs de la politique mondiale, néolibéralisme et néoconservatisme** (trad. Christine Vivier, Philippe Mangeot e Isabelle Saint-Saëns, Paris, Les Prairies Ordinaires, 2007), p. 37.

CASAGRANDA, E. A filosofia e a disciplinarização do saber: diálogo e poder na escola. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, 21 nov. 2016. Disponível em http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6540/3961, acesso em 17/07/2022.

CORTI, Ana Paula. Política E Significantes Vazios: Uma Análise Da Reforma Do Ensino Médio De 2017. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

COSTA, Regis Clemente. O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016. **Cadernos PET-Filosofia**, v. 18, n. 2, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo**. Revista IHU Online**, v. 25, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FÁVERO, A. A..; COSTA, D. R..; CENTENARO, J. B. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das

humanidades na educação básica. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 656–676, 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50979. Acesso em: 10 maio. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; DOS SANTOS, Antonio Pereira. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia-REFilo**, v. 6, p. 10-1-17, 2020. Disponível: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599. Acesso em: 12 maio. 2022.

FERREIRA, E. B. **A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso.** Campina, jun. 2017. N. 139. Disponível em: Acesso em 26 fev. 2018. INEP. PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. 2015. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/107eriódic-basica/saeb >. Acesso em: 06 mar. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

GUICHOT-REINA, Virginia. El «enfoque de las capacidades» de martha nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. **Ediciones Universidad de Salamanca**. Teor. educ. 27, 2-2015, pp. 45-70. Disponível em http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20152724570/14227, acesso em 18/10/2022.

GUIMARÃES, Marcelo Senna. As humanidades e a filosofia na formação básica. Problemata: **R. Intern**. Fil. V. 9. n. 3 (2018), p. 181-192 ISSN 2236-8612 doi:http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v9i3.41665. Disponível em http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/41665/21093, acesso em 10/07/22.

HENRIQUES, Maria Isabel, **A educação escolar e a justiça social num mundo global. Reflexões acerca da obra Educação e justiça social de Martha C. Nussbaum**, Mulemba [Online], v.4, n.8, 2016. Disponível em: < http://journals.openedition.org/ mulemba/310 >. Acesso em 26 jan. 2022.

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa:** O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina. Editora Planta, 2004.

LOPES, Gustavo de Faria; MARQUES, José Elias Domingos Costa; VIEIRA, Renato Gomes. Uma base curricular para tempos neoliberais. **Anais do 2º Encontro Internacional História e Parcerias**.

LOPES, Gustavo; MARQUES, José Elias Domingos Costa; VIERA, Renato Gomes. UMA BASE CURRICULAR PARA TEMPOS NEOLIBERAIS. **UMA BASE CURRICULAR PARA TEMPOS NEOLIBERAIS**, p. 1-388.

MARCELINO, Patricia Carlesso; KOHLS, Rosana Cristina; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. HUMANIZAÇÃO, DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PARADIGMA DAS CAPACIDADES DE (EM) MARTHA NUSSBAUM. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 41, p. 200-213, 2021.

MARCHAND, Patrícia Souza**.** Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 1, 2007.

MEDEIROS, Lílian Gobbi Dutra et al. Produto educacional: a materialidade de um simpósio do currículo integrado. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento** , v. 10, n. 15, pág. e153101522345-e153101522345, 2021.

MEDEIROS, Tatiane Cimara dos Santos; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. Reformas do Ensino Médio e trabalhista: possíveis implicações para educação profissional técnica de nível médio**. Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 252-271, 2019.

MENDES, Guilherme. **Integrantes do governo de transição defendem revogação dareforma do ensino médio.** Site o antagonista. Brasília-DF. 10/11/2022. Disponível em: https://oantagonista.uol.com.br/brasil/transicao-de-governo-pode-propor-revisao-da-reforma-do-ensino-medio-de-temer/. Acesso: 26 de novembro de 2022.

MENESES, Ecila Moreira; CUADRA, Fernando. **Nussbaum, Martha, Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades,** Martins Fontes, São Paulo, 2015, 153 p. Polis (Santiago), v. 15, n. 45, 2018.

METCALF, Stephen. Neoliberalismo: A “grande ideia” que engoliu o mundo. Publicado em The Guardian. **Revista IHU Online**, São Leopoldo/RS**,** 2017. Dísponivel em https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/570979-neoliberalismo-a-grande-ideia-que-engoliu-o-mundo. Acesso em 18 de setembro de 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017**). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

NUSSBAUM, Martha. Direitos humanos e capacidades humanas. **Colheita Zumbir**, v. 20, pág. 21, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e Justiça Social**. Portugal: Editora Pedago, 2016.

NUSSBAUM, Martha. **Cultivando a humanidade**. Imprensa da Universidade de Harvard, 1998.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertença à espécie. Cambridge, MA: Belknap Press, 2006.

NUSSBAUM, Martha; MOSQUERA, Albino Santos. **Crear capacidades**: propuesta para el desarrollo humano. Madrid, España: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, Martha. Development as Capability Expansion. In: DEFILIPPIS, James; SAEGERT, Susan (Ed.). **Community Development Reader**. New York and London: Routledge, 2012, pág. 319-327.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

OLIVEIRA, Wesley Felipe. A educação em humanidades no contexto da teoria das capacidades segundo Martha Nussbaum. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 12, n. 33, pág. 213-247, 2020.

PARRY, Scott B. **The quest for competencies. Training**. Jul. 1996. Vol. 33. No. 07. pág. 48-54

QUEIROZ, Felipe. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. **Caderno C R H**, Salvador, v. 31, n. 82, pág. 187-191, Jan/Abr. 2018

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio**.** "Resistir é preciso, fazer não é preciso": as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, pág. 26-47, 2017.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROCHA, Janimara da. **A teoria das capacidades de Martha Nussbaum e o papel da formação humana na educação contemporânea.** Dissertação do Mestrado em Educação. UPF, Passo Fundo/RS**,** 2019.

RODRIGUES, Neuza Ferreira; FERREIRA, Sônia Maria Lira. As implicações da reforma do novo ensino médio na prática e na formação docente em filosofia. **Filosofia E Educação**, v. 13, n. 1, 2021.

SANZ, Raphael. **O pântano no volume morto: degradação institucional brasileira atinge ponto mais agudo**. 2016. Disponível em:<http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11554%3A2016-04-02-16-38-22&catid=34%3Amanchete>.Acesso em: 20 maio 2022.

SAVIAN FILHO, Juvenal; CARVALHO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vinicius Berlendis de. **A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio–Hipóteses.** Portal da Anpof. Disponível em: http://www. anpof. org/portal/index. php/en/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-eo-futuro-dafilosofia-no-ensino-medio-hipoteses. v. 4, 2019. Acesso em 18 de maio de 2022.

SEN Amartya. **A ideia de justiça.** Coimbra, Almedina, 2012.

SEN, A. **Desenvolvimento Como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TREVISAN, Suzana. NUSSBAUM, Martha C. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015. **Revista Transmutare**, v. 6, 2021. Disponível em: < https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12907/8717 >. Acesso em: 07 de julho de 2022.

UMBELINO, Luís António. O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. **CADERNOS DE PESQUISA** v.48 n.167 pág.192-202 jan./mar. 2018. Disponível em http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4666/pdf_1, acesso em 06 de outubro de 2022.

Apêndice

DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE FILOSOFIA APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS DO MUNDO

Gilson Carreira Junior

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN), do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Orientadora: Dra. Taís Silva Pereira

Rio de Janeiro
Dezembro de 2022

Projeto Estrutural do Simpósio - Cidadãos do Mundo

- NOME: “Cidadão do Mundo: a formação humano-democrática na escola”

- PÚBLICO-ALVO: Segunda e terceira série do ensino médio (uma turma de cada), aproximadamente 60 alunos. Fechado somente para os alunos.

- LOCAL: Abertura no auditório e simpósios temáticos nas salas de aula.

- DATAS: 29 de setembro de 2022

- OBJETIVO GERAL: Realizar um evento com a intenção de discutirmos o conceito de cidadania e democracia, construindo uma relação de proximidade com estes. Por meio das teorias das capacidades de Martha Nussbaum, despertar o interesse pela formação e desenvolvimento pessoal de cada aluno em prol de uma vida com qualidade e digna para todos.

- OBJETIVOS ESPECIFÍCOS:
  1. Despertar o interesse dos alunos para o desenvolvimento de suas capacidades pessoais;
  2. Divulgar a importância das humanidades, através das disciplinas de Filosofia e Sociologia na formação dos sujeitos;
  3. Promover apresentações orais dos alunos, a partir dos temas propostos.

- DESENOLVIMENTO DO EVENTO: Anteriormente à data do evento, os estudantes puderam se dividir em grupos temáticos, apresentados a eles pelos professores. De maneira livre, eles deveriam organizar apresentações das formas mais criativas, seja com recursos audiovisuais ou produções manuais, relacionando o conceito de democracia e cidadania com as capacidades apresentadas a eles. Poderiam, dessa forma, se apoiar nos conteúdos que já haviam aprendido nas disciplinas de filosofia e de sociologia, em relação à democracia e à cidadania, como também deveriam relacionar os conceitos e sua apresentação com algum dos tópicos das capacidades[25] apresentadas por

[25] Como nosso referencial principal foi o *“Sem fins lucrativos*”, utilizamos esta orientação de

Nussbaum, conforme citação a seguir:

> • Capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem à autoridade.
> • Capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto à raça, religião, gênero e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio.
> • Capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem a seu próprio país.
> • Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações.
> • Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem.
> • Capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu próprio grupo local.
> • Por sua vez, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados (NUSSBAUM, 2019, pág. 26).

- TEMAS DOS GRUPOS TEMÁTICOS:
  - Argumentos sobre cidadania e democracia
  - Cidadania e Democracia na Antiguidade
  - Onde falta cidadania e democracia?
  - Assuntos relacionados à cidadania e democracia

- CONCLUSÃO: Após as apresentações, pudemos fazer uma avaliação com estudantes via plataforma do Google Formulários, com as seguintes perguntas:

  1. Você considerou o evento válido?
  2. Os conceitos de democracia e cidadania puderam ser aprofundados?
  3. Você considera eventos como este positivo?

Nussbaum, a respeito da formação das capacidades.

Gráficos 1 – Resultado da avaliação do evento



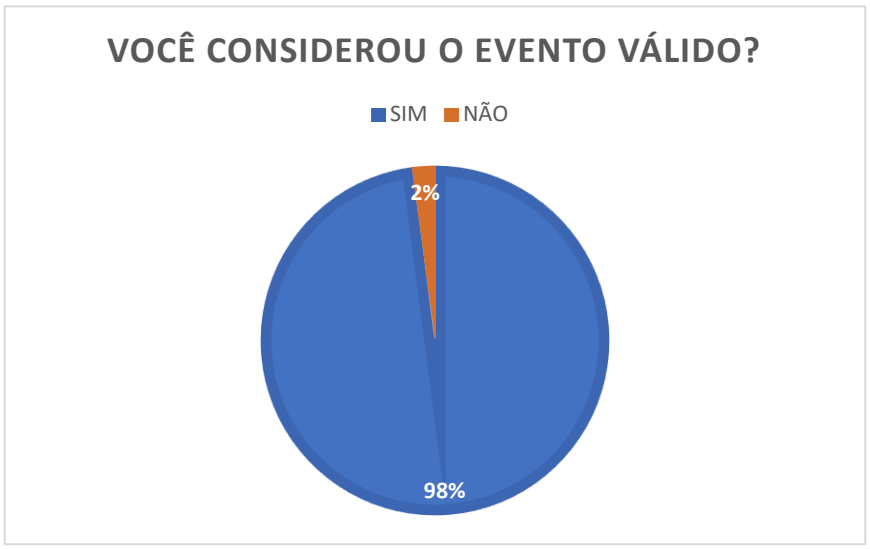




Figura 1 – Cartaz de divulgação



Quadro 1 - Etapas de elaboração do produto educacional.

ETAPAS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Planejamento (out/21 a ago/22)	Encontros de planejamento, envolvendo o pesquisador e sua orientadora.
Projeção (out/21)	Definição do produto educacional – Evento – e esboço de projeto.
Preparação (dez/21 a abr/22)	Reuniões de organização e planejamento com a gestão da escola.
Execução (maio/22)	Apresentação para a equipe gestora
Criação (ago/22)	Criação da arte e material de divulgação – banners
Divulgação (ago/22)	Divulgação interna do evento Etapa
Execução (set/22)	Realização do evento
Avaliação (set/22)	Avaliação

Fonte: criação própria com base em MEDEIROS, Lílian Gobbi Dutra et al., 2021.

Quadro 2 – Programação do Simpósio – Cidadãos do Mundo

PROGRAMAÇÃO – 29/09	
HORÁRIO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
08:00	Abertura no auditório – Fala da direção
08:15	Apresentação do trecho do filme: Human (Humano – 2015) e Debate
09:00	“Conceito de cidadania e democracia nas humanidades” Professores de filosofia e sociologia.
09:20	Intervalo
09:30	Grupos temáticos
10h30	Fechamento do evento – auditório

Fonte: Elaboração própria.