

Rodrigo José Müller

**A “PEDAGOGIA SOCRÁTICA” DE NUSSBAUM E OS
DESAFIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

Passo Fundo – RS

2024

Rodrigo José Müller

**A “PEDAGOGIA SOCRÁTICA” DE NUSSBAUM E OS
DESAFIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação, sob a orientação do professor Dr. Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo – RS

2024

CIP – Catalogação na Publicação

M958p Müller, Rodrigo José
A “pedagogia socrática” de Nussbaum e os desafios à
educação escolar democrática [recurso eletrônico] / Rodrigo
José Müller. – 2024.
951 kB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Vitorio Cenci.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2024.

1. Democratização da educação. 2. Educação - Filosofia.
3. Nussbaum, Martha Craven, 1947 - Educação. 4. Sócrates. I.
Cenci, Angelo Vitorio, orientador. II. Título.

CDU: 37.014.53

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Rodrigo José Müller

A “pedagogia socrática” de Nussbaum e os desafios à educação
escolar democrática

A banca examinadora abaixo, APROVA em 21 de Agosto de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Bruno Antonio Picoli
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço a quem caminha ao meu lado na trajetória pessoal, profissional e acadêmica desde que iniciei meus estudos: família, educadores, colegas de estudo e trabalho, Irmãos Maristas.

Em especial, aos meus filhos Sabrina e Miguel.

RESUMO

As práticas pedagógicas têm, por exigência, a necessidade de estar sob permanente discussão, trabalho que vem sendo realizado desde a origem da pedagogia ocidental, principalmente por educadores e filósofos. Debruçamo-nos aqui sobre a análise e a atualização que a filósofa norte-americana Martha Nussbaum faz acerca da “pedagogia socrática” e sua relação com a educação democrática. Mediante essa delimitação, definimos a pergunta que norteia o presente trabalho dissertativo do seguinte modo: Qual é a concepção de “pedagogia socrática” que se faz presente na obra de Martha Nussbaum e de que modo essa pedagogia é orientada a um modelo democrático de educação escolar? A busca de respostas para essa questão foi realizada mediante a leitura aprofundada de obras da autora e uma análise teórica sobre a educação nelas abordada. O objetivo geral do trabalho consiste, pois, em investigar a concepção de “pedagogia socrática” de Nussbaum e seus desdobramentos para a educação escolar democrática. A metodologia utilizada é o enfoque analítico-hermenêutico, de caráter bibliográfico, realizado principalmente com base nas obras *Sem Fins Lucrativos* e *El Cultivo de la Humanidad*, de Nussbaum. Outras obras da autora e de comentaristas também foram utilizadas para pesquisa complementar. O percurso dissertativo é desenvolvido em três passos: (a) iniciamos apresentando os modelos educacionais, as razões e a concepção de democracia que está na base da “pedagogia socrática” de Nussbaum; (b) seguimos explicitando o exame de si, a cidadania global e a imaginação narrativa como pilares que a sustentam; (c) finalizamos mostrando o modo como pode ser articulada em Nussbaum a relação entre “pedagogia socrática” e uma concepção de educação escolar democrática. Concluimos que os pilares da “pedagogia socrática” possibilitam a identificação de importantes desafios que auxiliam na recuperação de sentidos da democracia na educação escolar. Dentre eles, estão: a capacidade de examinar as próprias crenças e preconceitos; a não discriminação de outras pessoas, culturas ou países; a capacidade de se colocar no lugar das outras pessoas; a recuperação do lugar das artes e das humanidades na escola.

Palavras-chave: Pedagogia socrática. Educação democrática. Escola. Nussbaum.

ABSTRACT

Pedagogical practices demand, as a requirement, the need to be under permanent discussion, a work that has been carried out since the origins of Western pedagogy, mainly by educators and philosophers. We focus here on the analysis and update that the American philosopher Martha Nussbaum makes about “Socratic pedagogy” and its relationship with democratic education. Through this delimitation, we define the question that guides this dissertation work: *What is the conception of “Socratic pedagogy” that is present in the work of Martha Nussbaum and how is this pedagogy oriented to a democratic model of education?* The search for answers to this question has been carried out through in-depth reading of the author’s works and theoretical analysis of the education addressed in them. The main objective of this work is, therefore, to investigate Nussbaum’s conception of “Socratic pedagogy” and its implications for democratic education. The methodology used is the analytical-hermeneutic approach, of bibliographic nature, carried out mainly based on the works “Not for profit: why democracy needs the humanities” and “Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education”, from Nussbaum. Other works by the author and commentators were also used for additional research. The dissertation path is developed in three steps: (a) we begin by presenting the educational models, the reasons and the conception of democracy that underlie Nussbaum’s “Socratic pedagogy”; (b) we continue to explain self-examination, global citizenship and narrative imagination as pillars that support it; (c) we finish by showing how the relationship between “Socratic pedagogy” and a conception of democratic school education may be articulated in Nussbaum. We conclude that the pillars of the “Socratic pedagogy” make it possible to identify important challenges that help to recover the meaning of democracy in school education. These include: the capability to examine one’s own beliefs and prejudices; nondiscrimination against other people, other cultures or other countries; the capability to put yourself in other people’s shoes; recovering the place of arts and humanities in schools.

Keywords: Socratic pedagogy. Democratic education. School. Nussbaum.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 8 |
| 2. MODELOS, RAZÕES E A QUESTÃO DA DEMOCRACIA: O PORQUÊ DE UMA “PEDAGOGIA SOCRÁTICA” EM NUSSBAUM | 13 |
| 2.1 Tensões e desdobramentos da “pedagogia socrática” | 15 |
| 2.2 Razões para uma “pedagogia socrática” | 24 |
| 2.3 A democracia e a questão da “pobreza de pensamento” | 34 |
| 3. OS TRÊS PILARES DA “PEDAGOGIA SOCRÁTICA” EM NUSSBAUM..... | 41 |
| 3.1 Pensar por si mesmo..... | 43 |
| 3.2 “Eu sou um cidadão do mundo” | 50 |
| 3.3 Imaginação narrativa | 57 |
| 4 A “PEDAGOGIA SOCRÁTICA” DE NUSSBAUM E OS DESAFIOS ATUAIS À EDUCAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA | 66 |
| 4.1 O pensar por si mesmo e seu papel na educação democrática | 68 |
| 4.2 A educação e o pensamento cosmopolita como alternativa ao patriotismo | 76 |
| 4.3 A imaginação narrativa e a defesa de uma educação democrática alicerçada nas humanidades | 83 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 92 |
| REFERÊNCIAS..... | 96 |

1. INTRODUÇÃO

Por mais de dois milênios, discutir temas como cultura, filosofia e educação foi exclusividade de filósofos e teólogos. Aos poucos, esse cenário foi mudando e, com o advento do Iluminismo e do “culto” à razão, o acesso à instrução abriu-se a novas mentes, a pessoas que acreditavam ser necessário que todos tivessem a liberdade de acesso ao conhecimento e que esse não fosse restrito a uma pequena elite intelectual.

Somado a esse avanço, temas como democracia e educação vieram à tona nas discussões dos últimos séculos e percebeu-se a necessidade de orientar a educação a partir de uma visão de mundo em que a criticidade ao conhecimento e aos arranjos sociais se constituiria como uma forma de evolução científica e social. Ancorada na longa tradição do pensamento crítico de talhe moderno está a filósofa norte-americana Martha Craven Nussbaum¹, cuja obra – em parte – é tema desta dissertação. Nas últimas décadas, Nussbaum tem dedicado suas pesquisas a autores como Rousseau e Mill, mas também a estudiosos contemporâneos, tais como John Dewey e Rabindranath Tagore, nascidos, respectivamente, nos Estados Unidos e na Índia.

Nussbaum é estudada por diversos programas de pós graduação no Brasil, com destaque para o Programa de Pós Graduação em Educação (PPEDEdu) da Universidade de Passo Fundo em teses e dissertações que tem nela seu principal foco de pesquisa, com menções diretas à autora no título. Sua filosofia de educação também é tema de debates em grupos de estudo na referida Universidade, os quais realizam a leitura de seus textos e produzem ensaios com reflexões acerca da defesa das humanidades e da democracia na educação, dentre outros temas relevantes para o ensino que se fazem presentes na obra da filósofa. Dentre as diversas publicações, destaca-se a coletânea *Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação* (Fávero; Tonieto; Consaltér e Centenaro, 2021) a qual reúne um conjunto de capítulos que buscam discutir a atualidade do pensamento da autora para compreender e problematizar questões educacionais contemporâneas.

Ao realizar uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com a palavra chave ‘Nussbaum’ percebemos que a autora é citada diretamente em pelo menos vinte pesquisas, nas mais diferentes áreas de conhecimento, desde as artes cênicas até a educação, passando pela filosofia, onde mais se destaca. Mais especificamente na área da educação,

¹ Nussbaum é uma das mais renomadas filósofas norte-americanas, nasceu em 1947 e ainda está em atividade, com vasta produção intelectual, especialmente acerca da filosofia grega/romana. Trabalha na Universidade de Chicago-USA, tendo atuado também em Harvard e em grupos de estudo que contam com outros renomados intelectuais do século XXI.

Nussbaum é tema de pesquisa direta com destaque para UPF, com três dissertações e duas teses, de Scolari que trata da homofobia; Centenaro pesquisando as políticas educacionais; Rocha com a teoria das capacidades no mestrado. Schneider com a educação inclusiva e Kohls tratando da crise das humanidades no ensino superior, ambos com teses.

Além do enfoque educacional, as obras da autora dialogam com economia e filosofia política, por meio de livros, aulas em universidades e produção acadêmica, com a publicação de artigos científicos em periódicos de renome internacional, sendo estudada por diversos programas de pós-graduação. O foco da sua pesquisa está centrado nas capacidades² (*capabilities approach*), as quais destacam o que o ser humano realmente consegue fazer e ser de forma digna. Sua crítica parte do princípio de que o cidadão não é mera mercadoria a ser explorada pelo mercado neoliberal.

A evidência disso reflete-se nas suas produções que são mais utilizadas na academia para pesquisa científica: *Sem Fins Lucrativos* e *El Cultivo de la Humanidad*, as quais serão mais detalhadas a seguir e referenciadas ao longo desta pesquisa. Além desses trabalhos, a filósofa também faz estudos sobre a defesa que a educação precisa fazer das humanidades, em especial nas universidades: os currículos de ensino superior tendem a reduzir as humanidades a um papel secundário, com carga horária reduzida e pouco investimento.

Um esforço fundamental de sua obra reside na reintegração do conceito de uma “educação socrática”, abordando-o de forma integrada com as ideias de Dewey e Tagore. A autora analisa e fundamenta situações reais e traça comparativos que contribuem para o campo educacional, principalmente no que se refere à abertura da educação às minorias e às mulheres, bem como justifica a necessidade de se ofertar educação às massas.

O aspecto central de sua pesquisa é a educação voltada para o desenvolvimento de mentes críticas e acesso da educação para todos. Além dos autores supracitados, a referência ao filósofo grego Sócrates está constantemente presente nos escritos de Nussbaum. Há um elo significativo entre ela, Dewey, Tagore e Sócrates.

Nesse sentido, decidiu-se por delimitar o tema desta pesquisa na figura da “pedagogia socrática” que a autora recriou. Optamos por manter o termo “pedagogia socrática” entre aspas em razão de que Nussbaum não recriou uma pedagogia do próprio Sócrates, tampouco buscou desenvolver uma teoria estritamente baseada no filósofo grego, mais conhecido por

² O uso do termo ‘capacidades’ pela autora não pode ser confundido com as habilidades e competências inseridas na reforma do ensino médio por meio de *Medida Provisória* em 2016.

meio da obra de Platão, mas desenvolveu um percurso próprio que aborda uma filosofia da educação com um sentido socrático³.

Ao longo desta dissertação, também embasamos a pesquisa em outros filósofos que Nussbaum cita ou que fizeram uma trajetória baseada nas ideias de Sócrates. Logo, é importante reforçar que este estudo não se baseia em uma autora que recriou Sócrates intencionalmente, até porque ela não o fez, ao menos não de forma direta e intencional. O conjunto da obra é que nos leva a procurar sua “pedagogia socrática”.

Mesmo não sendo uma educadora no sentido estrito do termo, ela fornece um estudo sistemático e aprofundado de grandes temas que afetam a educação na atualidade e contribui para que se pense uma educação transformadora, emancipadora e que leve o aluno a pensar por conta própria, a perguntar sobre o que estuda e refletir sobre o que é apresentado a si pelos professores.

Ao questionar a educação tradicional, que predominou por séculos e ainda prevalece em muitas instituições de ensino, a autora busca a figura do Sócrates platônico, ancorada em pilares como exame de si, cosmopolitismo e pensamento criativo. Dessa forma, ela apresenta-se como uma filósofa que percebeu a necessidade de analisar o sistema educacional contemporâneo de forma crítica e criativa – questões que são buscadas nas bases da filosofia ocidental. Nussbaum estuda, sobretudo, questões que a angustiavam dentro do sistema educacional americano, mas ela não se contentava com o que era apresentado em seu país e por isso também buscou ideias na educação indiana.

Nussbaum é uma filósofa que segue uma linha de raciocínio crítico e humanista, que resultou em uma proposta educacional emancipadora, com méritos próprios e que pode ser analisada mais profundamente por quem almeja uma educação que vá além dos muros da escola e não se limite a reproduzir textos e absorver ideais prontos sem ter o controle das perguntas que guiam seu percurso educacional.

É lugar comum falar de uma educação crítica, porém, a defesa que Nussbaum faz dela é baseada em um contexto que se inicia com Rousseau, na Europa, e segue até a Índia, com Tagore, cujo trabalho é apresentado em mínimos detalhes. Além disso, visita experiências educacionais em lugares longínquos (tais como a Índia), estudando diferentes realidades e contextos históricos e sociais, com um ponto de vista que aborda o acesso que se deu à

³ O percurso da autora foi desenvolvido em viagens e visitas a universidades em diferentes partes do mundo, pois em suas obras cita universidades dos Estados Unidos, da Índia, do Quênia e de algumas instituições do continente europeu. Também relembra personagens e suas trajetórias.

educação para as minorias: mulheres, negros, estrangeiros e crianças. Esse é o diferencial que precisa ser explorado na obra da autora⁴.

Com o tema contextualizado, torna-se necessária a apresentação do problema que norteia esta pesquisa: *qual é a concepção de “pedagogia socrática” que se faz presente na obra de Martha Nussbaum e de que modo essa pedagogia é orientada a um modelo democrático de educação?* A pergunta é complexa, e, assim, requer uma pesquisa profunda na obra da autora, visto que ela não criou intencionalmente um modelo de “pedagogia socrática” e isso a torna abrangente.

O objetivo central desta pesquisa é investigar a concepção de “pedagogia socrática” de Nussbaum e seus desdobramentos para a educação democrática. A partir dela, orientamos os seguintes objetivos específicos:

- a. Apresentar os modelos educacionais, as razões e a concepção de democracia que estão na base da “pedagogia socrática” de Nussbaum;
- b. Explicitar o exame de si, a cidadania global e a imaginação narrativa como pilares da “pedagogia socrática” nussbauniana;
- c. Mostrar o modo como pode ser articulada em Nussbaum a relação entre “pedagogia socrática” e uma concepção de educação escolar democrática.

A metodologia de pesquisa é de referencial teórico sem pesquisa de campo e de cunho hermenêutico com base nas obras de Martha Nussbaum e outros autores que conversam sobre o tema, os quais têm amplo conhecimento filosófico e educacional. Nussbaum escreveu várias obras que serão utilizadas, porém, destacamos *El Cultivo de la humanidad* e *Sem fins lucrativos*.

Filosofia e educação são dois campos que não podem se proclamar donos de verdades únicas: precisam conversar entre si. Logo, teoria e prática devem estar em equilíbrio, conforme pontuam Dal Bosco, Santa e Baroni (2018, p. 146): “não é possível produzir conhecimento no campo educacional sem levar em conta o equilíbrio entre teoria e prática, que constitui-se por si mesmo numa tensão inesgotável”.

O diálogo hermenêutico entre os autores, que foi realizado na pesquisa bibliográfica referencial, possibilitou a integração entre o conhecimento empírico e teórico, uma vez que a obra de Nussbaum traz experiências de diferentes continentes e tempos históricos, os quais foram analisados da forma mostrada a seguir.

⁴ De forma brilhante, ela ilustra exemplos educacionais por meio de dois personagens, os quais são explorados ao longo deste trabalho: a forma como o jovem Billie Tucker foi percebendo aos poucos sua capacidade de interpretação e raciocínio e construiu seu conhecimento e as falhas no sistema educacional, a partir da história do pássaro do Rajá, que foi posto para ser educado por escribas e professores.

1) Leitura de reconhecimento geral do material bibliográfico, momento em que selecionamos os livros que abordam o tema que se quer analisar, tanto na autora referência quanto em outros pensadores que analisam sua obra. A partir disso, seguiu-se com a leitura exploratória, na qual se busca a existência de material que se encaixe nos objetivos do autor.

2) Leitura seletiva, por meio da qual determinamos o que é relevante e separamos as reflexões que não são pertinentes ao tema abordado. Uma vez selecionado o material bibliográfico que realmente será útil, partimos para a leitura reflexiva, crítica e interpretativa, na qual compreendemos as ideias dos autores e refletimos sobre elas, amarrando-as com os objetivos e o problema aqui propostos.

O segundo capítulo desdobra-se em três partes, visando à retomada dos modelos educacionais, das razões e da questão da democracia que estão na base da “pedagogia socrática” de Nussbaum. Abordamos, tomando por base a obra *El Cultivo de la Humanidad* (2001), a trajetória com a apresentação que a autora faz das experiências de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, na Europa, de Alcott, Horace Mann e Dewey, nos Estados Unidos, e de Tagore, na Índia. Em seguida, buscamos as razões para uma “pedagogia socrática” em *Educación e Justiça Social* (2014), em que aprofundamos a experiência de Tagore, conforme explicitada por Nussbaum, e destacamos a importância do acesso da educação para todos, bem como a luta da população pobre em busca da própria instrução na Índia. Por fim, os debates giram em torno de John Dewey e sua concepção de democracia na educação como consequência de sua filiação a essa longa tradição pedagógica.

No terceiro capítulo, aprofundamos os três pilares da “pedagogia socrática” de Nussbaum e a forma como ela desenvolve seu raciocínio com base no autoexame crítico, na cidadania cosmopolita e na imaginação narrativa. A autora faz uma amarra desses três aspectos, mostrando que há meios para levar a “pedagogia socrática” aos diferentes estratos sociais e usar ideias de diversos lugares para desenvolver o cidadão pleno, ciente de seus direitos, mas que aja com empatia em relação a terceiros e saiba acolher, ao seu grupo, as minorias. Essa análise é realizada com base na obra *Sem Fins Lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades* (2015).

Encerramos a pesquisa mostrando o modo como pode ser articulada em Nussbaum a relação entre “pedagogia socrática” e uma concepção de educação escolar democrática. Para tal, retomamos, com base em cada um dos pilares da “pedagogia socrática”, os indicativos na forma de desafios que a autora fornece – muito inspirada na tradição que remonta a Dewey e à escola nova –, para voltarmos a recuperar os sentidos da democracia na educação escolar.

2. MODELOS, RAZÕES E A QUESTÃO DA DEMOCRACIA: O PORQUÊ DE UMA “PEDAGOGIA SOCRÁTICA” EM NUSSBAUM

Não obstante, num mundo voltado à maximização do crescimento econômico, o ideal socrático está sob forte pressão. Muitas pessoas consideram que a capacidade de pensar e de argumentar por si só é algo dispensável se o que queremos são produtos comercializáveis que possam ser quantificados (Martha Craven Nussbaum, 2015, p. 48).

Diversos autores debruçaram-se sobre a obra de Sócrates ao longo da história, analisando seus pensamentos. O foco principal sempre foi o ideal democrático grego, intelectualmente explorado incontáveis vezes por mais de dois milênios. A esse debate, Nussbaum agregou outro campo: a educação. A filósofa norte-americana dedicou boa parte de sua obra a desenvolver ideias voltadas a uma educação crítica, na qual o aluno questiona o processo de ensino e participa ativamente das discussões.

Nussbaum é a responsável por inserir os ideais democráticos de Sócrates na educação. A partir disso, produziu obras com intensa discussão sobre o papel da educação na sociedade, em uma trajetória histórica que inicia com os clássicos europeus (Rousseau), desloca-se aos Estados Unidos, em modelos que abriram espaço para diferentes setores da sociedade, e seguiu até a Índia, com a influência de Tagore.

A filósofa aborda a ousadia de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Alcott, Mann, Dewey e Tagore em lançar modelos educacionais nos quais se considere o aluno como um ser pensante e não submisso, comprovando que os modelos estabelecidos devem ser sempre questionados. Nesse ínterim, é crucial que a educação seja planejada a partir de estudos que se desenvolveram pelos pensadores clássicos ou que ocorrem atualmente na academia, a qual tem estudado amplamente o sistema educacional, buscando soluções para os problemas que ela contém, considerando que a sociedade está em constante transformação e precisamos acompanhar esse movimento, mas sem perder os objetivos reais da educação.

Os pensadores supracitados desenvolveram suas linhas de pensamento no alvorecer do período histórico moderno, o qual iniciou oficialmente em 1452 com a queda do Império Romano do Oriente perante o Império Turco Otomano, região onde hoje situa-se a Turquia. Inclusive, por séculos, a então capital dos romanos foi adotada pelos otomanos: a cidade de Constantinopla, atual Istambul.

Com o início de período histórico moderno, a ascensão do Renascimento (movimento artístico e cultural) e o posterior surgimento do Iluminismo (movimento filosófico), diversos intelectuais (dentre eles, os que citamos há pouco) iniciaram movimentos que questionaram as verdades que foram propostas pela igreja católica no milênio anterior. Renascimento e Iluminismo abriram portas até então limitadas ao alto escalão da igreja, a qual mantinha o conhecimento dentro os muros de seus conventos e monastérios.

Não quer dizer que a instituição religiosa romana tenha acabado com a filosofia, ela apenas restringiu seu alcance. Aliás, graças aos católicos, a filosofia clássica grega se manteve em meio às invasões bárbaras que destruíram a Europa no período inicial da Idade Média, principalmente entre os anos 500 e 1100. O problema é que ela manteve certo monopólio, o qual foi quebrado com o advento do Iluminismo.

No ano de 1452, ocorre o fim oficial da Idade Média e se inicia a Idade Moderna, período em que os governos europeus adotaram o sistema político denominado absolutismo: o rei governa de forma absoluta, apoiado pela igreja, sob o ideal de que o monarca teria sido escolhido por Deus para tal. Decisões dos reis raramente são questionadas, sob pena de execução por parte de quem o fizesse. Foi nesse contexto que se iniciou a formação de países como Portugal, Espanha, Inglaterra, França e, mais tarde, Alemanha e Itália.

Nesse cenário, os pensadores supracitados criaram sua obra no auge do modelo tradicional de ensino, tendo o positivismo florescido por toda Europa e se fortalecido como modelo padrão, principalmente a partir do século XIX, com movimento inicial na França e em Portugal, países pioneiros na formação de Estados nacionais. A Inglaterra também aderiu a esse movimento no Século XV, depois os demais países europeus formaram suas nações ou principados (caso da Itália). Visto dessa forma, percebe-se que esses teóricos tiveram a capacidade de olhar para questões até então ignoradas pelos demais filósofos, com ideais audaciosos que abriram espaço para um desenvolvimento ímpar da própria filosofia da educação.

Desse modo, esta pesquisa volta-se à análise que Nussbaum faz da educação, baseada nas ideias de Sócrates. O filósofo grego não deixou escritos, sua obra é estudada principalmente a partir dos registros de Platão. Tampouco ele deixou um modelo de educação. Cabe reforçar que não estamos estudando a obra de Sócrates, mas sim a de Marta Nussbaum e a leitura que a autora faz do filósofo, tomando o cuidado de sempre deixar a expressão “educação socrática” entre aspas, a fim de explicitar a releitura que será realizada.

2.1 Tensões e desdobramentos da “pedagogia socrática”

Sócrates foi um dentre tantos filósofos da antiguidade clássica. Não foi a única figura a falar sobre filosofia, democracia e outros temas novos que exigiam estudo, pois pouco ou nada havia sido estudado sobre os temas até então.

Quando se fala no filósofo grego em questão, trata-se do pensador que mais se destacou por suas ideias, as quais defendeu até a morte. Aliás, a morte veio em decorrência delas, pela democracia que estava defendendo. Ele mesmo se dizia parteiro das ideias, tal qual sua mãe era parteira. Ele partiu do meio em que vivia e usou de elementos presentes no seu cotidiano para tecer suas reflexões.

Não se percebe nele a intenção de arregimentar discípulos e seguidores, mas pura e simplesmente expor e discutir suas reflexões. Inclusive, ele também se dispõe a ser questionado, uma vez que seu ponto de partida é a própria indagação, nunca tomando verdades prontas como elementos norteadores.

O contexto da época em que Sócrates viveu é diferente do atual. Deve-se compreender que ele não dispunha do conhecimento historicamente acumulado que os pensadores contemporâneos podem usar como ponto de partida. No entanto, iniciava-se ali a formação do próprio pensamento. Analisando-se por alto os pré-socráticos, percebe-se que eles se debruçaram sobre diversos temas misturando filosofia com física, religião e mitologia.

Nussbaum ressalta que Parmênides, Heráclito, Empédocles, Pitágoras e Heródoto tinham suas próprias linhas de pensamento, mas em nenhum deles a democracia estava no horizonte. Eles divagavam sobre temas diversos, porém, a verdade era algo fora de cogitação:

Para ninguno la verdad era algo publicamente accesible para todos los que pudieran pensar; ninguno creía que ‘todos tienen algo propio con que contribuir a la verdad’. Además, los temas preferidos de estos pensadores - la creación del cosmos, la cantidad y naturaleza de los elementos, la relación entre el pensar y el ser - estaban generalmente muy lejos de las opciones cotidianas de una ciudadanía democrática (Nussbaum, 2001, p. 41)

Não por acaso, os filósofos aqui citados tiveram mais sucesso em seu tempo do que Sócrates, uma vez que este foi perseguido pelas autoridades simplesmente por fazer perguntas. E perguntas incomodam aqueles que não gostam de pensar ou que se consideram donos da verdade. Analisando a filosofia da época de forma racional, percebe-se que as ideias de alguns antecessores de Sócrates eram um tanto quanto estranhas, ou até mesmo totalmente

fora de questão, enquanto Sócrates refletia sobre questões essenciais ao ser humano, o que fez com que ele tivesse muitos inimigos.

Conforme Nussbaum, “la tradición es un enemigo de la razón socrática. Pero Sócrates tiene otros enemigos. Sus valores son atacados tanto por la izquierda como por la derecha” (2001, p. 59). Talvez seja exatamente este o papel da filosofia, o de suscitar provocações que levem todos a refletir. Além disso, esse talvez tenha sido o motivo para que o filósofo grego tenha alcançado um sucesso póstumo com sua obra.

O ideal socrático grego é tido como inimigo por ambos os lados, sendo que cada um deles tem suas próprias razões para desacreditá-lo. Enquanto um lado defendia que mulheres e escravos não deveriam ter o mesmo espaço que os demais, visto que suas ideias eram “inferiores” ou inalcançáveis, o outro exagerava em sua defesa e tentava impor situações que não se aplicam a todos. Nussbaum diria que pautas não populares a todos (somente à minoria) acabavam por ser facilmente combatidas.

A autora reforça o meio termo nessa discussão: “subestimamos a esa persona como ser humano si no nos esforzamos en transformar en una realidad activa la potencialidad de esa persona para el pensamiento lógico” (Nussbaum, 2001, p. 62). Ambas as vertentes têm Sócrates como inimigo, pois ele argumenta que é preciso potencializar as minorias e não fazer nada por elas ou ignorar sua existência e suas necessidades. Parece que os dois lados (esquerda e direita⁵) estão equivocados em seu ponto de vista.

O embate de ideias é natural. Sócrates enfrentou essa situação e estava ciente de que dissidências ocorriam e que as pessoas pensavam de modo diferente do dele. Aliás, a própria democracia socrática prevê a liberdade de pensamento e contradição. O refletir por conta própria é uma das premissas de Sócrates, visto que se todos têm liberdade de refletir e as pessoas pensam de formas diferentes entre si, logo, as respostas às quais chegam também são diferentes e devem ser respeitadas, desde que pautadas pela ética.

E a educação filosófica – a filosofia enquanto área de conhecimento dentro das universidades – tem a função de instigar isso. Não há sentido em se conduzir uma linha pedagógica na qual o ideal democrático é o centro de diferentes, e por vezes conflitantes, ideias que não são respeitadas. Instigar a reflexão e o debate racional sem considerar ideias opostas é inaceitável.

⁵ Para evitar anacronismos, destacamos que a ideia de esquerda e direita surgiu na Revolução Francesa, dois mil anos após a morte de Sócrates, na França. Logo, quando nos referimos que o filósofo era criticado tanto pela esquerda quanto pela direita, expressamos ideias de pensadores modernos. No período que ele viveu existiam diferenças de pensamento e orientações sociais, as quais também o criticavam e o levaram à morte.

Em relação a isso, Nussbaum aborda com frequência o uso das discussões como método pedagógico, ponderadas e baseadas em argumentações, sempre com a dúvida como ponto de partida. Ela menciona os demagogos que se faziam ouvir nas ágoras gregas, que possuíam muita influência sobre a população, e sustenta que as discussões devem ser norteadas por argumentos racionais, deixando-se a emoção de lado. Inclusive, menciona que, às vezes, um demagogo perspicaz e com falta de argumentos pode se sair melhor que o outro que não usa emoção (mas que tem bons argumentos), visto que as pessoas seguem bastante a emoção.

Como exemplo, destaca o ataque à ilha grega de Mitilene, que não foi destruída sob ordem da Assembleia⁶ devido à habilidade de Diódoto, que dissuadiu os gregos a desistir de sua empreitada: “por puro acaso, o primeiro navio enfrenta uma calmaria no mar e o segundo consegue alcançá-lo. Assim, inúmeras vidas e uma importante questão política ficaram na dependência do acaso e não de uma discussão ponderada” (Nussbaum, 2015, p. 50).

Cabe aí outro elemento que deve estar presente em um orador: a humildade. Muitas vezes perde-se a discussão não pela falta de argumentos, mas sim pelo excesso de arrogância de uma das partes envolvidas. A humildade é uma condição fundamental para que cada um esteja disposto a discutir, em vez de simplesmente tecer comentários ou emitir frases prontas. Quando o objetivo é apresentar as próprias verdades ao invés de realizar um debate, o resultado é duvidoso.

Nesse ponto é possível realizar uma ponte entre a filosofia socrática e o sistema educacional atual, pensando a partir dessa lógica dos oradores atenienses: a falta de humildade de muitos oradores (educadores) deve ser revista. Nussbaum ressalta que “a posição social do orador não conta; a única coisa que conta é a natureza da argumentação” (2015, p. 50). A partir disso, pode-se deduzir que, de certa forma, a posição política/ideológica do educador não conta, mas sim as discussões realizadas pela comunidade escolar.

O conjunto que compõe essa comunidade é composto por alunos, servidores (professores, equipe administrativa e serviços de limpeza, manutenção e cozinha), famílias (cujo conceito é mais complexo, transcendendo a concepção de que o único núcleo familiar seja composto por pai e mãe) e a comunidade na qual a escola está inserida (da qual fazem parte empresas, igrejas, espaços de lazer, dentre outros).

⁶ A Assembleia grega ocorria em praças públicas, denominadas Ágoras. Nelas, os cidadãos (um grupo reduzido da população se encaixava nesse conceito: homem, maior de 18 anos, filho de atenienses, não escravo) reuniam-se e discutiam situações corriqueiras, tomavam decisões que afetavam a sociedade.

Não só a humildade se faz necessária, mas também a democracia. Esses dois elementos devem nortear as discussões educacionais, seguindo-se a lógica de Nussbaum e Sócrates. Da mesma forma que Diódoto teve a perspicácia de convencer a Assembleia a poupar Mitilene com argumentos, cabe ao educador defender o modelo educacional no debate público e aberto, em que todos tenham vez.

Na gestão da sala de aula e da própria unidade escolar isso não é diferente. Decisões são tomadas todos os dias e a comunidade deve estar ciente dos critérios usados para tanto. O diretor não decide sozinho sem consulta prévia a seus pares, critérios avaliativos precisam ser discutidos com os alunos, resoluções de problemas de convivência precisam ser decididas em conjunto com o Conselho Deliberativo Escolar, sempre de forma transparente e sem esconder nada.

Voltando à questão dos inimigos de Sócrates, percebe-se por que muitos não o viam com bons olhos. Nussbaum ressalta que “o grupo de iguais também não conta” na argumentação, porque o “que existe é cada um com sua argumentação a lidar com as coisas”, de modo que todos optam por expor suas verdades e não aceitam as verdades dos outros. Não raro, nos fóruns de discussões online, as pessoas são incapazes de interagir, limitam-se apenas a expor seus próprios fatos.

Ao longo dos séculos, Sócrates tem inspirado diversos educadores a seguir uma linha argumentativa no que se refere à interação educacional. Mais especificamente, deseja-se formar alunos com participação ativa em sala de aula e com capacidade de desenvolver raciocínio próprio a partir da pesquisa.

Antes de fazer uma rápida análise de alguns autores, cabe ressaltar que o recorte temporal aqui abordado vai dos séculos XVIII a XX, período em que a educação tradicional esteve em seu auge e no qual houve pensadores que ousaram desafiar essas ideias tradicionais e olhar para onde ninguém estava olhando, uma vez que até meados do século passado era praticamente proibido, ao aluno, pensar em sala de aula.

Nussbaum faz uma releitura nas obras dos autores iluministas (a seguir os abordaremos mais aprofundadamente) que viveram no período supracitado e que tiveram forte influência de Sócrates, o qual viveu quatro séculos antes de Cristo. Sendo assim, e novamente para evitar anacronismos, pontuamos que o espaço temporal abordado nesta pesquisa parte do início do período moderno, quando o movimento iluminista teve espaço significativo na produção intelectual. Não significa que não haja retomada na história clássica grega, período no qual Sócrates teve sua vida e obra retratados por Platão. Logo, pontuamos

dois períodos históricos distintos: a época vivenciada por Sócrates (de 470 a 300 a.C.) e o período iluminista (séculos XVIII a XX).

A ousadia de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778, França), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827, Suíça), Friedrich Froebel (1782-1852, Alemanha), Bronson Alcott (1799-1888, Estados Unidos), Horace Mann (1796-1856, Estados Unidos), John Dewey (1869-1952, Estados Unidos) e de Rabindranath Tagore (1861-1941, Índia) em lançar modelos educacionais nos quais se considere o aluno como protagonista e como ser pensante em vez de submisso comprova que os modelos estabelecidos devem ser sempre questionados. É crucial que a educação seja pensada e repensada a todo o momento com base em algo sólido, para que a filosofia da educação não seja um mero castelo construído no ar.

Esses pensadores, segundo Nussbaum, trabalharam para “romper com o modelo de educação baseado no aprendizado repetitivo” (2015, p. 57). A autora enfaticamente ressalta isso em seus textos, com insistentes críticas ao ensino tradicional, considerando os autores acima como exemplos de ruptura do tradicionalismo que imperava na educação até décadas atrás e que, talvez, ainda permaneça em algumas escolas nos dias atuais.

Tendo o ideal socrático como ponto de partida, os autores mencionados planejaram modelos que iam além do básico e abriram suas portas para crianças, negros e mulheres, por exemplo, em unidades que se espalharam pela Europa, América do Norte e Ásia, mais especificamente na Índia, e que ainda hoje existem e cujas pesquisas não perderam relevância. Sobre eles, Nussbaum ressalta que “se inspiraram – e talvez ainda mais – na absoluta apatia das escolas existentes e na sensação dos educadores de que o aprendizado repetitivo e a passividade dos alunos não fariam bem à cidadania nem à vida” (2015, p. 57).

Rousseau surge no auge do Iluminismo, porém, não funda uma escola – sua ideia é baseada na educação da criança por um tutor. Mesmo assim, na obra *Emílio*, ele “descreve uma educação que tinha por objetivo tornar o jovem autônomo, capaz de pensar de maneira independente e de resolver problemas práticos sozinho, sem depender da autoridade” (Nussbaum, 2015, p. 57).

Essa autonomia é reforçada por Pestalozzi quando tece críticas ao modelo tradicional, cujo objetivo é formar cidadãos submissos, os quais não possuam raciocínio próprio, pois “obedeceriam à autoridade e não fariam perguntas” (Nussbaum, 2015, p. 58). Como exemplo, o suíço traz à tona o papel da mulher (Gertrudes) enquanto modelo de educador, com seu estilo maternal: além de ser uma operária, pessoa simples e do povo, não pertence às elites que costumeiramente tinham acesso à educação.

Além de estimular o questionamento produtivo, Pestalozzi retrata Gertrudes como aquela pessoa afetuosa, que age na capacidade emocional da criança junto com a consciência crítica – o professor ideal seria aquele capaz de cativar as crianças não só pela ciência, mas também pela emoção. Muito se fala nas escolas sobre a necessidade de que haja empatia entre professor e aluno.

Diversos problemas ocorrem dentro da sala de aula por simples questões de relacionamento entre professor e aluno. Esses atritos poderiam ser evitados caso a comunicação fosse mais efetiva ou se um deles pudesse se colocar no lugar do outro. Em vez disso, o que ocorre é um conflito entre gerações no qual educador e educando apenas concedem declarações em vez de protagonizar discussões baseadas em ideias racionais.

Sem sair dessa linha, Froebel propõe a criação dos jardins de infância, locais onde as crianças “aprendem a ativar seu pensamento e dominar seu ambiente” (Nussbaum, 2015, p. 60). O autor, inclusive, ressalta que o brincar deve ser sem compromisso, uma vez que é essa liberdade que proporciona a criatividade e o desenvolvimento da mente.

O fato de que Froebel coloca a criança como um ser que merece respeito deve ser ressaltado, pois, no século XVIII, as crianças não tinham espaço na sociedade, pois, nela, somente os homens adultos podiam falar e pensar. Ainda em meados do século XX, cabia aos filhos o papel de submissão ao pai no núcleo familiar tradicional padrão.

O diferencial de Alcott foi o fato de que ele aceitou classes mistas, com meninos e meninas, em uma sociedade machista, bem como um aluno negro que lhe custou, de certa forma, o sucesso de seu modelo educacional, que ruiu perante o preconceito arraigado na sociedade americana de meados do século XIX.

Horace Mann veio da elite política do período e – talvez por isso – sua proposta foi a única que prosperou dentre as que foram aqui levantadas. Ele fundou uma universidade, destacou-se por ser abolicionista e defensor das mulheres e mostrou-se a favor da inclusão. Ele lutava “por uma educação liberal (não apenas treinamento) gratuita para todos; por bibliotecas acessíveis em todo o estado; e por um alto padrão de ensino nas escolas frequentadas por alunos que não pertenciam à elite” (Nussbaum, 2015, p. 62).

Além de defender a isonomia salarial entre professores e professoras, o autor foi pioneiro no método que prioriza as discussões em sala de aula, uma vez que “Antioquia foi a primeira faculdade a dar destaque às discussões em sala de aula, chegando mesmo a oferecer matérias independentes sob a orientação do corpo docente” (Nussbaum, 2015, p. 63).

Dewey segue nessa mesma linha de raciocínio quando faz suas críticas ao fato de que, na escola, se prefere ouvir a analisar ou resolver problemas. Além disso, o autor diz que

quando a criança não possui o apetite intelectual, permanecendo dependente apenas dos livros didáticos, os resultados são lamentáveis. Acrescenta-se a isso o fato de que muitas escolas, ainda hoje, continuam dependentes do livro didático, sendo ele a única ferramenta de trabalho para diversos docentes, seja pela falta de oferta de material didático adequado pela rede de ensino a qual pertencem, seja por políticas públicas que não suprem a demanda social ou mesmo pelo aspecto cultural no qual a escola pública possui um alto déficit na qualidade do trabalho. Esse assunto será aprofundado adiante.

Não é concebível que em pleno século XXI os sistemas de ensino ignorem a vasta gama de conteúdo disponível na internet⁷. Obviamente que nem todo conteúdo que está na palma da mão (quase literalmente) é confiável, uma vez que há muitas informações falsas disseminadas de propósito para causar problemas. Ainda há leis em vigor que proíbem o uso de celular em sala de aula, tal como a lei 14363/2008, de Santa Catarina. A rede precisa adaptar-se às mudanças, a iniciar pela própria gestão e legislação. Sendo assim, cabe ao educador que segue o modelo socrático de Nussbaum refletir sobre isso e conduzir as discussões de modo que o aluno crie consciência crítica e aprenda a aprender, mesmo que isso signifique questionar a legislação vigente no que se refere ao campo das tecnologias.

A escola deve aproximar-se do mundo da criança, ou seja, deve adaptar-se ao meio em que está inserida, sem destoar da realidade que a cerca. “Dewey acreditava que a melhor maneira de tornar os jovens atuantes era transformar a sala de aula num espaço do mundo real que tinha continuidade no mundo lá fora – um lugar em que problemas reais são debatidos e competências práticas reais evocadas” (Nussbaum, 2015, p. 65).

Talvez esse seja o ponto crucial desta pesquisa, uma vez que o sistema de ensino que não sabe se adaptar ao seu meio não pode garantir uma educação de qualidade. As discussões precisam ser contextualizadas a fim de que o educando compreenda aquilo que está pesquisando e, a partir disso, possa lançar um olhar crítico sobre a sociedade. Caso contrário, volta-se à crítica que é feita por diversos autores aqui pesquisados: a escola deter-se-á no aprendizado repetitivo. Cabe destacar que a escola não deixa de ter seus próprios objetivos, logo, quando destacamos que ela deve adaptar-se ao seu meio, que o seja sem perder seu rumo apenas para agradar.

A obra de Tagore segue essa mesma linha, uma vez que, em sua escola, reflete-se o espírito artístico pelo qual o autor é reconhecido na Índia:

⁷ Mesmo assim, a escola tem seu papel e deve focar nele. O ato de estudar nem sempre é agradável, mas sim uma provocação e a escola é o lugar do conhecimento, sendo a tecnologia uma ferramenta. As tecnologias digitais se mostraram muito úteis para o mercado neoliberal, porém, devem ser usadas com cautela na educação, pois esta tem objetivos diferentes e não deve servir aos interesses financeiros.

Todos esses aspectos do gênio de Tagore continuaram presentes no planejamento e no dia a dia de sua escola. Esta era, talvez acima de tudo, a escola de um poeta e artista, alguém que compreendia como todas as artes são fundamentais para o desenvolvimento integral da personalidade (Nussbaum, 2015, p. 68).

Tanto pela sua obra como pintor como pelo seu trabalho como autor ou filósofo, Tagore influenciou ou teve contato com diversos autores ocidentais, dentre eles Dewey. É possível afirmar que ele também abriu espaço para a educação das mulheres na Índia ainda no início do século passado, algo impensável até então, já que, ainda hoje, a divisão de castas daquele povo é predominante.

A educação na Índia ocorre de três maneiras, a saber:

- A conduzida pela própria população ou de forma voluntária nas regiões mais pobres e afastadas do país, especialmente voltada para jovens moças;
- A fornecida pelo governo; e,
- A educação das elites, particular.

Antes de aprofundarmos a pesquisa sobre essas três dimensões, cabe ressaltar que a Índia é um país de dimensões físicas médias, mas extremamente populoso, de modo que falta pouco para que se torne o país com a maior população mundial, perdendo apenas para a China. Isso faz com que a média de habitantes por quilômetros quadrados na Índia seja uma das maiores do mundo.

Os reflexos desse contexto são graves para a grande maioria da população, que fica desassistida pelo governo, seja pela distância, pelo excesso populacional ou pelo próprio desinteresse das castas dominantes. O primeiro contexto educacional anteriormente citado, no qual a educação das regiões mais distantes é conduzida de modo voluntário pela própria população, foi visitado por Nussbaum. Leva-se dois dias de viagem para se chegar a essa região⁸, totalmente esquecida pelas autoridades. Basicamente, existem escolas de pobres no local sem as mínimas condições de funcionamento: salas de chão batido, escolas sem sistema de esgoto, professores sem remuneração, etc.

As alunas são as jovens (moças com menos de 15 anos de idade) que trabalham no pastoreio de cabras até as 16 horas e, após esse horário, reúnem-se em turmas de alunos para estudar. As professoras também são mulheres pobres da localidade, que também foram educadas da mesma forma quando jovens.

⁸ No texto de Nussbaum não está claro a qual região se refere, apenas cita uma região longínqua da Índia, uma país de grande dimensão territorial.

Aos poucos, as professoras começaram a fazer ligações da educação com a vida prática das alunas e a utilizar o teatro como forma de representação e análise crítica da situação social da população. As alunas, orgulhosas de sua vida diária, levavam consigo para a escola as cabras que haviam conseguido comprar com o pouco dinheiro que ganhavam em seu trabalho (Nussbaum, 2014, 73).

Enquanto isso, o governo indiano mantinha um sistema educacional mais organizado, oferecido para a população de regiões mais próximas das capitais e dos centros econômicos do país. Mais organizado, mas não de melhor qualidade. Nussbaum cita que muitos professores não faziam seu trabalho de maneira adequada na esperança de que fossem contratados como tutores particulares pelas famílias das castas mais altas. Assim, mantinha-se propositalmente um trabalho inferior oferecido pelo governo para que a educação das elites fosse melhor. Soma-se a isso o número excessivo de faltas dos professores:

Em primeiro lugar, os professores faltam muitas vezes às aulas. Em segundo, quando não o fazem, normalmente ensinam muito pouco por estarem na expectativa de virem a ser ‘tutores particulares’, caso sejam contratados por famílias abastadas. Se o seu desempenho na sala de aula fosse efetivamente bom, esta forma tão lucrativa de se ganhar dinheiro seria drasticamente eliminada (Nussbaum, 2014, p. 74).

Uma educação pública propositalmente inferior para a população em geral garante a manutenção das castas no país. Nussbaum reforça que “os estudantes que conseguiram conquistar alguma independência de espírito, normalmente atribuem essa conquista a uma escola particular de elite” (2014, p. 74). E esse é o terceiro tipo de educação que apontamos na Índia: a educação das elites, a única que realmente se mostra capaz de levar o aluno a um ensino de qualidade. Enquanto o primeiro tipo é conduzido voluntariamente pela própria população, e o segundo é sabotado pelas pessoas que fazem parte desse meio⁹, a educação das elites mantém os privilégios das castas que estão no topo na pirâmide social indiana. São os ricos mantendo a distância tão desejada dos pobres. E admitamos, eles têm sucesso nisso.

Ao analisar esses três modos educacionais indianos, percebemos que a “educação socrática” pode ser vista na obra da autora ao passo que ela sempre incentivou os alunos a pensarem por si próprios e a cultivarem um espírito crítico que vai além dos limites impostos pelo tradicionalismo. Cabe ressaltar que é esse o espírito de pensamento proposto por Sócrates e que deixou um imenso legado para a história, o qual ainda hoje é cultivado e tem

⁹ Enquanto há professores sabotando a educação popular para tirar vantagem do processo, os casos apontados por Nussbaum nos livros que embasam essa pesquisa compravam que muitos educadores resistem a essa tendência criada pelas castas indianas e realizam seu trabalho com qualidade, por exemplo, Tagore.

espaço para ser explorado, visto que muitas instituições de ensino ainda seguem o sistema tradicional, sem adaptarem-se aos tempos ou à modernidade.

Esses alunos “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” (Nussbaum 2014, p. 75). É a essa criticidade, a essa capacidade do cidadão de olhar além de si e de fazer perguntas que cabe ao sistema de ensino, visto que o crescimento de toda uma população depende disso. Se não for esse o caminho seguido pelo sistema educacional, corre-se o risco de perenizar as dificuldades dos mais pobres e garantir a riqueza de uma minoria às custas deles.

A abertura gradual do sistema educacional às minorias, realizada pelos autores citados, não gerou resultados imediatos. Pelo contrário, foi fator predominante para o fracasso de alguns desses modelos. Porém, a longo prazo, é possível colher os frutos daquilo que eles semearam, visto que hoje a sociedade aceita as minorias nas escolas, mesmo que com ressalvas. Portanto, se a discussão não tivesse sido iniciada à luz socrática nos séculos passados, hoje essas pessoas ainda não teriam seu espaço na escola.

2.2 Razões para uma “pedagogia socrática”

A “pedagogia socrática” de Nussbaum parte de um princípio muito simples, o qual já mencionamos anteriormente: “nada é mais importante para a democracia do que a educação dos seus cidadãos” (2014, p. 75). A partir dessa citação, compreendemos que a autora une o maior ideal socrático ao sistema educacional: a democracia. Não é possível uma educação libertadora se não for democrática, se não levar o aluno a pensar e a refletir sobre aquilo que estuda a partir das provocações mediadas em sala por educadores e colegas.

A partir do momento que o aluno reflete e, conseqüentemente, questiona o que está sendo trabalhado, produz conhecimento e é capaz de transformar a realidade na qual está inserido. A educação transforma, se não o mundo, ao menos as pessoas que têm acesso a ela. O esforço da população indiana na educação comprova o fato, tanto por parte das jovens que estudam por três horas após um longo dia de pastoreio quanto por uma parcela dos professores das escolas públicas que sabotam o sistema de ensino para obter vantagens pessoais, pois até mesmo esses sabem o poder da educação, crítica e participativa.

É no período em que as crianças estão nos anos iniciais de sua formação básica que se constrói a base educacional e crítica que carregarão pelo resto de suas vidas. Logo, o educador tem a responsabilidade de criar essas bases: ao fim da vida escolar o aluno é crítico? Sabe

fazer perguntas? Compreende o texto que está lendo e é capaz de fazer uma leitura de mundo a partir dele? Faz parte da sociedade na qual a escola está inserida e pode transformar o mundo à sua volta? Ou, a despeito de tudo isso, é apenas mais um em meio à massa manipulável pelas classes dominantes e políticas?

Para tanto, a autora cita três capacidades imprescindíveis para que se mantenha a educação para a liberdade, sendo elas:

1. Autoexame sobre si e suas próprias tradições;
2. Consciência das diferenças de grupos – cosmopolitismo estoico;
3. Compaixão, colocar-se no lugar do outro, empatia.

A ideia de Nussbaum, das três capacidades na educação, é baseada na obra de Dewey e de Tagore. A partir de agora, vamos aprofundar o que a autora fala sobre liberdade e democracia na educação, explicando melhor as três capacidades e contextualizando-as no sistema educacional. Dessas, a primeira é a que mais se aproxima do ideal socrático.

A partir do momento em que faz uma autocrítica na educação, o aluno passa a ter a capacidade de não aceitar – sem questionar – as verdades prontas que lhes são apresentadas pela sociedade. Em muitas situações, o sistema educacional traz modelos impostos por governos, editoras ou entidades do setor privado que apenas atendem ao modelo neoliberal. Até mesmo as tradições precisam ser questionadas, por melhores que pareçam, para que não se corra o risco de que a educação atenda apenas ao senso comum ou de que se torne algo banal e limitado à reprodução de verdades estabelecidas há séculos.

Isso é o que ocorre no autoexame proposto por Nussbaum, na obra *El Cultivo de La Humanidad*, na qual ela deixa claro que o filósofo grego considerava que a maioria de seus contemporâneos tinha uma vida simples ditada por crenças convencionais, porém verdadeiras. O que faltava às pessoas era refletir sobre isso, tecer perguntas sobre aquilo em que acreditavam ou discutir o assunto com outras pessoas. Sócrates nunca subestimou as crenças mais simples da população, mas sempre ressaltou a necessidade de se refletir sobre elas: “para el ser humano, una vida sin examen interior no vale la pena” (Nussbaum, 2001, p. 42).

Aquele que recebe currículos impostos pelo sistema, estabelecidos e não atualizados há décadas sem questioná-los, não é capaz de atender às necessidades do meio em que está inserido. Por outro lado, ao refletir sobre e questionar o sistema, o educador pode causar transformações. Essa mudança não vem por meio de grandes revoluções, mas sim em pequenas doses. Veja o caso das jovens indianas que, mesmo vivendo num sistema de castas no qual a mulher era (e ainda é) muito inferiorizada em relação ao homem, resistem ao sistema e fazem o que podem para aprender.

Visto de outra forma, a educação somente deve aceitar as crenças que resistem às exigências da razão. Caso as crenças que predominam no sistema educacional não suportem um simples questionamento racional, é evidente que elas não têm razão para existir e devem ser substituídas ou, no mínimo, repensadas. A isso se aplicam os currículos, os métodos de ensino e a aproximação que a escola tem da comunidade, uma vez que cada qual tem sua realidade distinta e necessidades específicas.

O filósofo grego Sócrates dizia que “à democracia faziam falta cidadãos com a capacidade de pensar pelas próprias cabeças em vez de cidadãos que se vergassem perante uma autoridade qualquer” (Nussbaum, 2014, p. 77). O mesmo se diz do sistema educacional, no qual entidades privadas estrangeiras e/ou privadas decidem os rumos sem que sejam questionadas, a exemplo das avaliações internacionais de larga escala (PISA, por exemplo) que se baseiam apenas em números fracionados que não levam em conta a totalidade da escola. As corporações que conduzem tais avaliações acabam por decidir currículos e políticas públicas de modo que atendam apenas aos interesses do mercado enquanto os educadores são obrigados a curvarem-se e não têm espaço para questionar de maneira eficaz.

O resultado é trágico para a própria educação, uma vez que os currículos nem sempre atendem à população. Muitas vezes conteúdos são inseridos ou suprimidos por governos de forma ideológica das grades curriculares ou os sumários dos livros didáticos ditam os rumos das aulas enquanto os educadores não têm espaço para modificar esse cenário, mesmo tendo em suas mãos todas as ferramentas para isso.

Logo, a fala de Sócrates de que o cidadão não deve se curvar a qualquer um deve ser dirigida inicialmente ao próprio educador. Se o professor não for capaz de analisar o currículo que recebe do governo e qualificar seu trabalho docente a partir dele, com uma visão crítica que vise a atender aos anseios do público que atende, de nada adianta apontar para as entidades privadas para encontrar culpados. Se for assim, elas sequer precisam se esforçar para atingir seu intento. Cabe reforçar que muitos educadores o fazem, é uma minoria que se curva aos sistemas, porém, por vezes a eficácia dessa minoria se sobressai ou deturpa o trabalho dos demais.

O pensamento crítico deve começar pelo próprio educador, seja ele professor, orientador, diretor ou atuante em qualquer cargo na área da educação. Um sistema educacional que não é conduzido por pessoas pensantes, críticas e questionadoras é incapaz de seguir adiante com qualidade e de incentivar as pessoas em todos os aspectos que se espera, especialmente nas sociedades cada vez mais plurais que existem com o advento da

globalização¹⁰: “o pensamento crítico é importante em uma sociedade que possui diferentes etnias, castas e religiões” (Nussbaum, 2014, p. 77).

Com as recentes migrações de povos para o Brasil e, principalmente, com a vinda de haitianos e venezuelanos em busca de melhores condições de vida, faz-se necessária a ação docente a partir da recomendação anterior, visto que a maioria dos estrangeiros que vêm para cá o fazem para fugir da pobreza e acabam condenados a condições degradantes em nosso país.

Além de terem acesso à saúde e a empregos precários, ainda recebem uma educação ineficiente. Afinal, a maioria dos alunos estrangeiros não compreende a língua portuguesa, o que dificulta o contexto no qual se inserem. Cabe ao professor crítico e pensante perceber esse e outros detalhes que, à primeira vista, parecem simples, mas não o são. Logo, apenas repensar o currículo não responde àquilo que se pede da educação, é preciso ir além.

Ao falar de Billy Tucker¹¹, Nussbaum retrata boa parte de sua “pedagogia socrática” e faz uma figura da educação na Índia, visto que o jovem teve acesso às aulas e aos poucos foi percebendo que era capaz de raciocinar por conta própria e realizar atividades que iam além do básico. Cabe questionar, nesse contexto, o que os professores esperavam de seus alunos? Afinal, existe a possibilidade de que Tucker tenha feito essas descobertas por ser bom aluno ou por dedicação própria, a partir de seus estudos e leituras.

Por outro lado, pode ser que o jovem seja uma exceção entre seus pares e que poucos realmente consigam fazer o que ele fez. Primeiro, ele dedicou-se a estudar a vida de Sócrates e seus pensamentos a partir dos escritos de Platão. Depois, aprofundou seus estudos na lógica formal: “Tucker ficou surpreso por obter excelentes resultados nessa área pois não imaginara que também tinha aptidões abstratas e intelectuais” (Nussbaum, 2014, p. 78).

Fazemos os questionamentos anteriores, pois, segundo Nussbaum, o jovem em questão tinha dezenove anos de idade e só então percebeu sua aptidão para pensamentos abstratos e lógicos. Logo, cabe reforçar o questionamento: por que só então ele percebeu isso? Ele foi privilegiado, veio de uma casta mais humilde ou o sistema de ensino falha em incentivar aos seus um espírito crítico e desafiador?

¹⁰ Há uma diferença entre globalização a partir da ótica cosmopolita, na qual o cidadão do mundo busca fora de suas fronteiras o desenvolvimento social, político e cultural, e aquela globalização baseada apenas na lógica neoliberal de consumo para o mercado, segundo a qual a pessoa é vista apenas como um objeto da sociedade consumista.

¹¹ Billy Tucker surge em vários momentos nos textos de Nussbaum, bem como outros personagens que ela usa para exemplificar seu raciocínio. Trata-se de um jovem indiano, estudante de filosofia que aos poucos foi percebendo a riqueza do pensamento crítico e criativo. Ela o cita quando fala de exercícios escolares, dentro do contexto escolar em seus escritos.

O método de “educação socrática” levou-o a lugares até então inimagináveis, a desbravar um campo intelectual que ele não conhecia nem esperava conhecer. A sequência dessas aulas era feita com análises de textos, editoriais e discursos políticos do país, inserindo, dessa forma, os alunos no campo político de maneira que eles pudessem refletir sobre os discursos, relacionando com o que mencionamos anteriormente: não aceitar uma verdade só porque ela vem de alguma autoridade.

Nas aulas, eles analisavam os discursos políticos, verificavam se eram coerentes ou se mantinham alguma lógica argumentativa e faziam pesquisas sobre debates públicos. Dessa forma, percebe-se o quanto o método “socrático” exige de um aluno, fazendo com que ele busque as bases de suas pesquisas na mídia, que analise discursos e que procure por incoerências (Nussbaum, 2014, p. 78).

Para tanto, o educando precisa lentamente preparar uma base, conhecer o contexto político. Sem nenhum conhecimento prévio para tecer comparações e análises, o aluno não tem argumentos, mantém debates pobres e pouco frutíferos. Ao professor, cabe guiar o aluno nessa jornada, visto que as fontes de informações são inúmeras, muitas manipuladas pelas classes dominantes ou pela mídia – o que faz com que um aluno com pouca leitura seja facilmente manipulado.

Outro exemplo de como a “pedagogia socrática” encaixa-se na educação foi quando Tucker teve de se posicionar¹² favoravelmente à pena de morte, mesmo que não concordasse com a opinião que precisava defender. Essa busca do aluno por argumentos, a partir de escritos ou em debates, desenvolve um espírito crítico, principalmente quando se procura por algo que vai contra as nossas convicções.

O resultado desse embate leva a uma transformação que Sócrates e Tagore defenderiam: “uma transformação que exija que cada pessoa seja responsável pelo seu próprio raciocínio e que lhe permita trocar ideias com as outras numa atmosfera racional de respeito mútuo” (Nussbaum, 2014, p. 79).

Ainda falando sobre essa transformação dos alunos, a autora pontua que ela é necessária principalmente em países que possuem uma diversidade étnica e religiosa acentuada, de modo que a abertura das mentes das pessoas proporcione uma compreensão diferenciada das mudanças que ocorrem e permita maior integração entre estudantes e educadores.

¹² Trata-se de um exercício realizado em sala de aula no curso de filosofia.

A segunda capacidade imprescindível para a educação democrática é a consciência de que os grupos sociais são diferentes e de que deve haver convívio entre eles, sem indícios de superioridade. Aliás, a democracia vive dessa igualdade, principalmente perante as leis. Há que se considerar que o conceito de igualdade é discutível, principalmente no que se refere a etnias, culturas e religiões, mas o princípio da superioridade ou inferioridade é que deve ser considerado.

Realmente, as pessoas são diferentes entre si, porém, a igualdade de direitos ou a igualdade perante as leis não é negociável. Nussbaum aborda isso em sua obra *Educação e Justiça Social* (2014), quando alerta para o fato de que os cidadãos são iguais entre si, mas deve haver respeito no que se refere às diferenças: “terão de ter consciência das diferenças que dificultam o entendimento entre grupos e países” (2014, p. 79).

Não raramente, ocorrem casos em que cidadãos se valem do conceito de igualdade para desfrutar de privilégios sobre os outros, principalmente quando a educação não é capaz de inculcar em seu público uma visão suficientemente crítica para levá-lo a refletir sobre as leis e normas sociais. Às vezes, pela incapacidade de raciocínio ou falta de acesso às informações adequadas, ocorrem casos em que uns se sobrepõem aos outros.

Mencionamos, no início deste capítulo, no recorte histórico que Nussbaum faz da educação, que os autores nos quais ela baseia sua obra foram audaciosos em pensar uma educação que abraçasse a todos, principalmente as minorias: mulheres, negros, crianças, estrangeiros. Sócrates não teve essa visão, mas isso não significa que não pensasse que todos os cidadãos fossem iguais.

Cabe fazer aqui um recorte, pois na civilização ateniense de Sócrates poucas pessoas eram consideradas cidadãos. Dessa forma, Rousseau, Tagore, Dewey e outros foram audaciosos em sua obra, mas isso ocorreu dois milênios depois que o filósofo grego desenvolveu seu saber filosófico e muitas mudanças ocorreram nos dois milênios que os separaram. Ainda assim, no alvorecer do Iluminismo, as minorias não tinham direito à igualdade e a luta por ela era mais difícil que hoje.

Há, ainda, muito a avançar nesse campo, as lutas populares têm florescido nas últimas décadas com o advento das tecnologias e do acesso à informação, facilitando a divulgação dos movimentos feministas, negros, etc. Isso abre possibilidades, o próprio mercado de trabalho, aos poucos, cede espaços de paridade, enquanto algumas políticas públicas oferecem avanços reais.

A terceira capacidade completa as duas anteriores, pois somente é capaz de compreender as diferenças de grupos e questionar as próprias tradições aquele que é capaz de

se colocar no lugar do outro. É preciso ter certo cuidado, pois cada um tem seu lugar e é nele que vive. Todas as pessoas têm seu espaço, sua zona de conforto e devem ser respeitadas dessa forma. Logo, “colocar-se no lugar” é diferente de “viver o lugar do outro”.

Por outro lado, respeitar é diferente de resignar-se. Já mencionamos que a escola deve adaptar-se ao meio em que está inserida, o que não quer dizer que ela deve apelar ao senso comum para fazer isso, de forma que não reflita a partir dos ideais socráticos. O respeito ao lugar do outro ocorre também quando se questiona ou se provoca reflexões nele, de modo a instigá-lo a refletir de que forma ele pode melhorar sua própria vivência. Além disso, a escola não pode se alienar a tudo que a sociedade impõe, para não correr o risco de abrir mão da produção de conhecimento em troca de agradar aqueles que a frequentam.

Porém, o colocar-se no lugar do outro requer certa doação do educador – o qual precisa compreender a situação do educando e do público ao qual atende (a comunidade escolar vai muito além do aluno) – e exige empenho dos profissionais que atuam na educação. Basear o raciocínio da educação apenas em fatos (conhecimentos factuais, segundo Nussbaum) afasta educador e educando, e cria um abismo entre as partes, o que, por vezes, pode ser intransponível:

Em íntima relação com as duas primeiras, a terceira capacidade, que poderá ser designada por imaginação narrativa, equivale à capacidade de se ser capaz de pensar como será estar na situação de outra pessoa, de avaliar inteligentemente a sua história, e ser capaz de compreender os sentimentos, os desejos, e as esperanças de alguém que possa estar nessa situação (Nussbaum, 2014, p. 81).

O profissional da educação incapaz de compreender o aluno, a comunidade escolar ou até mesmo as necessidades da escola não fará um trabalho completo, por mais competente que seja em termos científicos. Cada pessoa, cada situação tem suas especificidades, na maioria das vezes elas não são previstas nos Planos Políticos Pedagógicos - PPPs, regimentos ou manuais escolares.

E esse exercício de estar no lugar do outro envolve outras questões dentro da educação e deve ser realizado por todos: alunos, professores, servidores da educação que atuam fora da sala de aula, famílias e entorno da escola. Dirigir essa cobrança somente ao professor faz com que apenas uma parte do sistema de ensino exercite as capacidades pregadas por Nussbaum, deixa o processo incompleto e, automaticamente, não funciona.

Pequenos detalhes do dia a dia podem ser usados como exemplo: as famílias que delegam toda a responsabilidade da educação à escola e que não têm participação efetiva na instrução dos filhos, tratando a escola como se fosse um depósito; servidores inflexíveis no

que se refere a horários e normas escolares, que não trabalham em equipe; alunos que não cumprem regras; gestores que usam de seu cargo para interesses políticos eleitorais e pessoais. Uma análise profunda dessas situações precisa ser feita, mas foge ao nosso escopo neste momento.

Um dos princípios da sociologia afirma que a sociedade funciona como se fosse o corpo de uma pessoa: quando uma parte está doente, todo corpo sofre, não só aquele membro. O mesmo pode ser aplicado à educação: quando uma das partes que compõem a escola não cumpre com seu papel, é incapaz de olhar para o conjunto e pensa somente em seu projeto pessoal, não exercitando a capacidade de estar no lugar do outro.

O colocar-se no lugar do outro precisa ser feito com inteligência e sem abusos, enquanto a educação precisa refletir sobre essa capacidade. Muito se fala em empatia, mas pouco se aplica esse conceito na prática. Mais ainda, de modo inteligente e reflexivo: não basta pregar a empatia publicamente enquanto pequenos interesses pessoais sobrepõem-se às necessidades coletivas.

Porém, se a escola for obrigada a adaptar-se às necessidades do aluno e de sua família, do professor, da secretaria, do diretor, de uma empresa do bairro; e isso acarretar na reformulação de horários, distribuição de aulas, mudanças na grade curricular, o risco é grande. Se couber à escola colocar-se no lugar de “todo mundo” e ninguém fizer o processo contrário, o sistema de ensino permanecerá sufocado e não garantirá o mínimo de qualidade.

Além das capacidades abordadas por Nussbaum, percebe-se que a aplicabilidade da teoria é revisitada em seus escritos. Em diversos momentos ela sugere que se aquilo que se prega não é prático, deve ser descartado. Segundo ela, “Dewey acreditava que a melhor maneira de tornar os jovens atuantes era transformar a sala de aula num espaço do mundo real” (Nussbaum, 2015, p. 65).

Teoria e prática não podem ser dissociadas uma da outra. Pouco adianta ao educador ter conhecimento profundo dos teóricos que embasam seu campo de ensino se ele é incapaz de transformar isso em momentos de produção de conhecimento em sala de aula. O contrário também é verdadeiro, ou seja, ter uma didática excelente sem amparo intelectual não leva ao sucesso educacional.

Sócrates nada escreveu, o que a humanidade conhece dele se deve aos escritos de Platão, o sucessor que dedicou parte da vida a publicar os ensaios, reflexões e discussões que seu mestre conduzia ou dos quais participava nas praças públicas gregas. De pergunta em pergunta, mestre e discípulos teciam reflexões profundas, sempre permeadas por temas que eram ligados ao dia a dia da população.

O problema é que “em muitos países, Sócrates nunca esteve na moda ou faz muito tempo que saiu de moda” (Nussbaum, 2015, p. 76). Insistir em um sistema educacional que prioriza a resposta em detrimento da pergunta apenas reforça o fracasso escolar evidente, principalmente, no ensino médio público brasileiro que está com sérios problemas na relação entre ensino e aprendizagem, com modelo que precisa ser revisto e passou por reformas catastróficas em 2016.

Encerramos esta análise das razões da “pedagogia socrática” de Nussbaum com o pássaro que foi esquecido pelos professores do Rajá, numa fábula indiana por ela brilhantemente narrada na obra *Sem Fins Lucrativos*. Essa história é muito interessante para a educação, pois aborda diversos elementos presentes nos educandários, dentre os quais destacam-se:

- A gaiola dourada;
- Ninguém sabia há quanto tempo o animal estava morto;
- Seus professores foram bem remunerados;
- O pássaro era ridiculamente insignificante perante o método;
- O pássaro não reclamava do método.

Antes de analisar esses destaques, vamos à história: um Rajá da Índia decidiu educar um pássaro do qual gostava muito. Para tal, o Rajá contratou professores e escribas, que criaram material didático e um método estupendo, e encomendou uma gaiola dourada para o pássaro. Encarregou seus sobrinhos de dirigir o Ministério da Educação e acompanhar toda a educação do animal. Quando o Rajá foi ver o resultado, ninguém sabia há quanto tempo o animal já estava morto. Os responsáveis declararam:

“Senhor, a aprendizagem do pássaro terminou”. “Ele salta?” perguntou o Rajá. “Nunca!” responderam os sobrinhos. “Ele voa?”. “Não”. “Tragam-me o pássaro”, disse o Rajá. O pássaro foi-lhe trazido pelos guardas do palácio. O Rajá tocou-lhe com um dedo e apenas se conseguiu ouvir o som do recheio das folhas de papel. Fora do palácio, o murmúrio da brisa primaveril por entre os rebentos das folhas de asoka enchia de melancolia a manhã de abril (Tagore, 1994, *apud* Nussbaum, 2014, p. 70).

Morto, o pássaro estava cheio de folhas: as páginas dos livros.

Quantas vezes as escolas não repetem esse método? Alguns educandários, verdadeiras gaiolas douradas, mantêm estruturas físicas impecáveis, com altas mensalidades ou investimentos privilegiados por parte do serviço público, em detrimento da grande maioria. Preocupam-se mais com a estrutura física que com o aluno. Da mesma forma, acreditam que

uma boa remuneração para os professores e a criação de métodos de ensino milagrosos sejam suficientes.

Nessa lógica, os sistemas de ensino pouco investem em formação continuada de qualidade para seus profissionais, mantendo-os propositalmente dentro do espaço escolar sem lhes proporcionar trocas significativas de experiências e conhecimento que vão além dos muros da escola. Além disso, não os incentivam a buscar especialização por conta própria. É claro que dentro da escola há boas ideias, mas a ideia de cosmopolitismo grego nos leva a refletir que a interação com outras instituições traz uma riqueza imensurável.

Comparado ao pássaro, o aluno é muito inferior ao educandário, ficando relegado a segundo ou a terceiro plano. A educação não é centrada no aluno, mas sim na visibilidade que a escola pode ofertar à rede de ensino ou aos políticos que a conduzem. Nessa ótica, injetar dinheiro deve render retornos garantidos, não importa quais os resultados que se apresentem ou se a educação para a cidadania é observada nesse espaço.

É um modelo que atende muito bem ao mercado neoliberal, principalmente devido aos resultados reais que apresenta: ao final, ninguém sabia quando o pássaro tinha morrido, os professores não se deram conta de que estavam circulando dentro de si mesmos, que a educação por eles proposta só os servia, não aos alunos. Cabe reforçar que os professores, na história, são subservientes ao Rajá, não pensam por si e se limitam a atender ao pedido do mesmo visando aos resultados, sem analisar de que forma poderão fazer o trabalho com qualidade pensando no conjunto completo.

O mais interessante é que o pássaro não podia reclamar da educação que recebeu, estava cheio de folhas, os livros didáticos e o método de ensino não abriram espaço para que ele pudesse pensar por si, gastou todo seu tempo absorvendo o montante de informações que os educadores lhe transmitiram. Da mesma forma, a ideia de que bons livros didáticos ou apostilas garantem uma educação de qualidade por si também se sobressai em algumas redes de ensino.

Nussbaum reforça que o sistema educacional não pode servir aos interesses do educador: “o seu ponto nevrálgico situa-se na tendência de que os professores têm para gostarem de falar de si próprios e de sua atividade, o que muitas vezes os leva a ignorar as pequenas crianças” (2014, p. 85).

No quarto capítulo aprofundaremos mais essa questão com a realidade brasileira, inclusive em os elementos apresentados pela autora na história do pássaro do Rajá. A educação brasileira é muita vasta e rica. Não pode ser limitada às ideias das elites políticas,

econômicas e sociais. Os educadores brasileiros tem uma luta histórica por um ensino de qualidade e esse potencial precisa ser explorado.

2.3 A democracia e a questão da “pobreza de pensamento”

Segundo Sócrates, as crenças convencionais estavam bem encaminhadas, porém, baseadas em ideias frágeis. Tanto que a democracia seguia na mesma linha, “el problema real es la pereza de pensamiento que caracteriza a estos ciudadanos democráticos, su tendencia a ir por la vida sin pensar sobre otras posibilidades e razones” (Nussbaum, 2001, p. 43). É preciso aprofundar a discussão sobre a democracia, a qual não pode permanecer no senso comum.

Urge um retorno ao método socrático quando esse assunto vem à tona. Não só devido ao empobrecimento da argumentação, mas pela ausência dela. Não é possível que decisões governamentais sejam pautadas por boatos e mentiras propositalmente propagados nas redes sociais ou por meias verdades que circulam mais rápido que o conteúdo que as desmente.

Nesse sentido, ao longo da história, ações antidemocráticas foram cometidas em nome da democracia. Algo similar já acontecia e era descrito por Platão em caso ocorrido na civilização grega: os *Treinta Tiranos* que tomaram Atenas e, em nome da justiça¹³, apoderaram-se dos bens e propriedades da população, inclusive os do Orador Lisias, que presenciou familiares sendo saqueados “y todo el tiempo adujeron que su motivo era la justicia” (Nussbaum, 2001, p. 44).

Para garantir a democracia, é necessário incentivar cidadãos que saibam questionar o poder à maneira socrática, que possam ir além de analisar as ações de quem está no poder, mas também as consequências das próprias crenças e verdades. Apenas determinar verdades próprias sem pensar nos resultados delas não garante a democracia, mas pode levar a situações ainda piores, a exemplo daqueles que saqueavam cidadãos em nome da justiça.

Por outro lado, o conceito de “verdade” é relativo. Depende de quem o defende, visto que ela pode ser manipulada ou adaptada aos interesses do Estado, das classes dominantes, ou, como se percebe nos dias atuais, do mercado neoliberal. A verdade baseada no lucro (e aí tudo depende da forma como as corporações conduzem o processo e pautam as discussões na sociedade) tem tomado largas proporções e pautado a forma como o processo político educacional influencia a vida das pessoas.

¹³ Esse fato comprova que o conceito de justiça, por si só, é muito vago e pode ser facilmente deturpado se não for amplamente discutido.

Pergunta-se, então, qual a melhor saída: criar uma pequena elite intelectual que tenha acesso ao conhecimento (tal como na Idade Média, quando só uma parte da Igreja podia estudar) ou abrir espaço para todo e qualquer cidadão? Platão defendia a primeira situação, enquanto Sócrates pensava diferente dele. Há uma grande diferença entre uma pequena elite ou todo o povo intelectual. Muitos países insistem, ainda, em manter sistemas educacionais de baixa qualidade que não levem as pessoas a questionar. Há quem pense que isso reflete um descaso na educação, quando, na realidade, esse é o projeto em vigor com pleno sucesso para os governantes.

A questão que Nussbaum deixa, baseada em Sócrates, é: se a democracia é o poder que emana do povo, como atender à totalidade se aqueles que não concordam com o resultado saem insatisfeitos? Muito se fala que não é possível agradar a todos, mas é fato que a classe política tem esse objetivo (mesmo que com segundas intenções) que entra em conflito com os diversos interesses que sempre estão em jogo nas relações de poder.

Portanto, como será possível discutir a plena democracia no âmbito educacional se apenas uma parte terá seus desejos atendidos? O campo das ideias é muito vasto e não se sabe o que leva uma pessoa a decidir por este ou por aquele lado. A complexidade disso se efetiva no sistema educacional, em que diferentes cabeças emitem diferentes sentenças, o que gera conflitos.

O que pode responder às questões anteriores, mas só até certo ponto, foi registrado pelos estoicos que “observam que el poder de sentimientos como la rabia, el temor y la envidia frecuentemente tornan irracional la vida pública” (Nussbaum, 2001, p. 51). Afirmamos que respondem só até certo ponto porque ainda permanecem lacunas. Ao deixar-se guiar pela emoção, o governante abre espaço para sentimentos que somente prejudicam seu trabalho.

Cabe encerrar essa reflexão fazendo uma pergunta do próprio Sócrates: “Pero qué pasa con las metas del argumento lógico?”. Nussbaum completa que “Sócrates no argumentaba sólo por diversion” (2001, p. 62). dizerem outras palavras: por que tantas discussões são conduzidas sem que haja uma certa lógica na argumentação, alimentadas por falsas verdades as quais as pessoas recebem prontas, sem um mínimo de análise quanto à sua veracidade?

Passaram-se mais de dois milênios desde que o filósofo grego iniciou as discussões acerca da razão, do discurso e da democracia e parece-nos que, ainda hoje, um grande contingente de *pseudo* especialistas conduz seus trabalhos sem usar essas premissas. Óbvio que nem todos precisam ser socráticos, mas nos parece minimamente plausível que, ao menos, conduzam as discussões baseados em argumentos.

Inimigos de Sócrates (à época, os cidadãos que não aceitavam suas ideias; hoje, o mercado neoliberal) pontuam que verdade e objetividade não são alcançáveis. Com base nisso, acreditam em quase tudo, desde que se adapte à sua própria ideologia e venha ao encontro das ideias que estabeleceram para si, ignorando qualquer discurso que vá em sentido contrário. “Se é como eu penso, é verdade. Se não é, mentira”. As discussões não podem ser centradas nessa lógica. Aliás, sequer há lógica nisso.

Isso preocupa, pois muitos filósofos acabam por concordar com Kant quando este afirma que o mundo só é compreensivo dentro de nossas próprias concepções: “muchos filósofos concuerdan com Kant en pensar que el mundo es conocible para los seres humanos, y verdaderamente descriptible por ellos, sólo en la medida em que es configurado por nuestros conceptos y nuestras facultades mentales” (Nussbaum, 2001, p. 63).

De certa forma, a lógica kantiana vem sendo amplamente utilizada. Porém, é preciso superá-la na busca pela verdade e pela objetividade. Concordar que a verdade é relativa ao ponto de vista de quem a analisa é factível, porém, é preciso ampliar o escopo da discussão, buscando bases mais profundas de investigação e considerando sempre os dois lados, para não correr o risco de seguir Kant. Sócrates dizia que não era preciso renunciar à verdade, desde que se admitissem maiores matrizes.

No que concerne a essa capacidade de refletir sobre a sociedade e, dentro dela, a escola que se quer, Dewey traz contribuições que se referem à sua complexidade, seu ideal democrático e sua humanidade, as quais serão detalhadas a seguir. Cabe reforçar que Nussbaum teve um “método socrático” próprio e baseou sua obra também na concepção de Tagore e Dewey. No subtítulo anterior, analisamos a obra de Tagore na Índia, e, a seguir, lançaremos um olhar sobre Dewey e sobre a forma como ele via a democracia na educação.

São reflexões que o autor faz sobre os modelos de sociedade, as quais devem ser transpostas para a educação que se quer, de modo que suas ideias seguem em linha similar à de Nussbaum, trazendo um complemento à pesquisa. Faremos aqui um aparte à obra de nossa autora para refletir acerca de Dewey, visto que há pontos em comum nos dois filósofos que têm seu valor e podem ser amplamente explorados, desde que conversem entre si para que não se desvie o foco dos objetivos do tema aqui proposto.

Dewey afirma que a escola está inserida na sociedade e, pensando no ideal de “educação socrática” de Nussbaum, compreendemos que deve existir um modelo educacional que atenda a essas premissas. Dewey faz uma análise profunda da sociedade e traça diversos comparativos entre os modos de vivência de famílias, quadrilhas, políticos e a forma como eles se relacionam entre si, quais seus objetivos, o que os une e os resultados desse processo.

O autor menciona que “é particularmente verdade o fato de que uma sociedade que, não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspire meramente à perpetuação de seus próprios costumes” (1979, p. 87). Reflete-se que a escola que quer perpetuar o modelo vigente tem um objetivo diferente daquela que demanda por mudanças.

Quando se fala em mudanças na educação que levam a transformações sociais, deve-se questionar qual é o projeto da escola. Ou seja, existe um direcionamento coletivo dentro do educandário para que todos atinjam o mesmo objetivo ou cada um age por conta própria, não visando ao resultado comum e privilegiando interesses próprios? Os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições ou sistemas de ensino são capazes de expressar esse objetivo pelas mudanças e engajar os educadores?

Dewey pontua, em sua obra, que quadrilhas têm um objetivo comum e simples, o roubo, mas que uma família tem aspirações mais complexas que requerem maior engajamento de todos. Talvez seja por isso que os bandidos tenham mais sucesso em sua empreitada que muitas famílias. Transportando isso ao modelo de “educação socrática”, percebe-se que essa complexidade de relações precisa ser levada em conta.

Porém, quantos educadores estão realmente dispostos a fazer essa análise complexa e levar adiante os objetivos coletivos, principalmente quando eles se chocam contra interesses pessoais ou de um pequeno grupo? Essa reflexão é feita dentro do sistema de ensino ou essas questões passam despercebidas? Conforme citado, uma sociedade que anseia pela mudança precisa de “métodos educativos diferentes”, não pode seguir por anos na mesma linha sem injetar transformações no seu próprio pensamento, muito menos em ações educacionais.

Por outro lado, devemos considerar a complexidade de nossas escolas, bem como da própria sociedade. Dewey pontua que “sob este ponto de vista, muitas unidades políticas menores, uma de nossas grandes cidades, por exemplo, são mais um agregado de sociedades frouxamente unidas do que uma compreensiva e bem amalgamada comunidade de ação e de pensamento” (1979, p. 88).

A escola é formada por diferentes pessoas, grupos de interesses e até mesmo pela comunidade que a cerca. Isso é levado em conta na formação da unidade escolar, até mesmo a interferência do sistema de ensino ao qual ela é ligada. Sendo assim, o diferencial é que a dificuldade de criar objetivos comuns a todos é bem mais complexo que o de uma família, o que não isenta a escola de traçar esse caminho comum.

Essa complexidade deve ser abordada no PPP, refletida em conjunto nas paradas mensais ou anuais de formação e planejamento coletivo. Pensar a escola de modo individual

não trará resultados coletivos, apenas fomentará os interesses pessoais que, no fim, formarão um quebra cabeça ilegível com resultados ruins. A menos que seja esse o objetivo real. Dewey usa o termo “frouxamente unidas” para as ações que não são planejadas em conjunto.

Por outro lado, o autor reforça que “a vida em família pode caracterizar-se por grande segregação, desconfiança e ciúme em relação aos estranhos a ela e, entretanto, cultivar-se em seu seio um afeto e auxílio mútuo modelares. Toda a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros” (1979, p. 88). Sendo assim, compreende-se que não há condições de criar uma escola com ideias comuns e que as diferenças podem ser mantidas, mas a união pelo mesmo objetivo final é possível, sim. Essa pluralidade da escola foi abordada anteriormente nesta dissertação, quando falamos das três capacidades da educação democrática. Divisões internas não precisam, necessariamente, resultar em falta de qualidade.

Além dessa complexidade, “O problema consiste em extrair os traços desejáveis das formas de vida social existentes e empregá-los para criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias” (Dewey, 1979, p. 89). Isso implica em dizer que não há uma sociedade ideal para a escola, que o trabalho deve ser planejado para ser exequível, enquanto o oposto também não é alcançado: o educador não pode limitar-se àquilo que tem em mãos sem buscar novas possibilidades. O conformismo com o que se tem e com o que é possível realizar é tão trágico quanto a perseguição de um ideal não exequível.

Logo, deve haver reciprocidade de interesses dentro do sistema educacional, entre todas as partes envolvidas. A reciprocidade se aplica nas atividades pedagógicas, planejamentos e nos diversos momentos que fazem parte do dia a dia escolar. Dewey lembra que em uma sociedade não democrática onde impera o medo, as pessoas não realizam as tarefas por conta, mas sim se pervertem: “em vez de fazê-las atuar por sua própria contam, reduzem-nas a meros instrumentos para conseguir o prazer e evitar a dor” (1979, p. 90).

Esse movimento leva a uma confusão entre liberdade e escravidão, já que as pessoas não se sentem livres para seu caminho. Numa definição escrita por Platão, escravos seriam aqueles que recebem dos outros os próprios objetivos (Dewey, 1979, p. 91). Uma educação que segue esse caminho somente cria escravos intelectuais. É ilusão afirmar que em um grande grupo todos vão desfrutar dos mesmos interesses, mas o mínimo que a educação pode fazer para garantir que não sejamos escravos intelectuais é criar mentes pensantes.

Por outro lado, Dewey alerta para o fato de que não são apenas as classes desfavorecidas que perdem quando não há liberdade, mas também as classes privilegiadas, visto que o grupo superior também é acometido pelos males que ela cria na sociedade para atender às próprias conveniências:

Sua cultura tende a tornar-se estéril, a voltar-se para se alimentar de si mesma; sua arte torna-se uma ostentação espetaculosa e artificial; sua riqueza se transmuda em luxo; seus conhecimentos superespecializam-se; e seus modos e hábitos se tornam mais artificiais do que humanos (1979, p. 90-91).

É lugar comum imaginar que em uma sociedade não democrática apenas a população em geral tem perdas, porém, as classes favorecidas também recebem o ônus, mesmo que não o percebam ou demorem a notá-lo. Logo, o atraso em uma sociedade que não é capaz de criar um sistema educacional democrático é refletido em todos os cidadãos, mesmo que passe despercebido a alguns. O resultado é a decadência daquela civilização.

Outro fator abordado na obra de Dewey é o ideal democrático. Para ele, uma ditadura e uma democracia têm um fator comum: o cidadão se sujeita ao governo. A diferença é que na primeira isso é feito à força, enquanto na segunda o cidadão o faz voluntariamente. Logo, é preciso reconhecer que a educação é o diferencial que garante que essa sujeição não seja usada de forma abusiva pelo governante, mesmo que na democracia.

Dewey ressalta que “o amor da democracia pela educação é um fato cediço” (1979, p. 93). Concordamos com essa afirmação e reforçamos que um governo autoritário também tem amor pela educação, mas com o intento de manipular a população para seus interesses. É por isso que governos, muitas vezes, mudam os currículos do sistema educacional, suprimem algumas disciplinas e inserem outras, de modo que o resultado seja uma manipulação das mentes dos alunos e, por conseguinte, das gerações vindouras, o que garante sua permanência no poder.

Assim, ele justifica esse amor da democracia pela educação: “a explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados” (1979, p. 93). É preciso ter uma atenção especial a esse termo “convenientemente educados”, visto que essa conveniência deve ser a popular e não a do governo.

Somente a vigilância constante da população pode garantir isso. Em meio ao mar de informações e do esforço das classes políticas em criar narrativas que se sobreponham à realidade, somente uma educação “socrática” pode incutir no cidadão o espírito crítico necessário para que a manipulação não seja realizada, mesmo em uma democracia, a qual pode se travestir de ditadura de modo bem conveniente e com a leniência do cidadão.

Por fim, Dewey também volta sua análise a um recorte histórico temporal que abordamos no início deste capítulo: o século XVIII, o alvorecer do Iluminismo enquanto

método científico, momento em que alguns dos autores que embasaram Nussbaum, em sua obra, estiveram em atividade e começaram a pensar em uma educação democrática que atendesse toda a população, não somente uma classe privilegiada.

Nessa análise, o cidadão era membro da humanidade, não do Estado. Há uma diferença nisso: ao invés de se sujeitar voluntariamente ao governo que elegeu, a pessoa faz parte de algo maior: “na condição de membros da humanidade, e não apenas do estado, libertar-se-iam as aptidões dos homens, ao passo que nas organizações políticas existentes essas aptidões são reprimidas e falseadas para satisfazerem as exigências e interesses egoísticos dos detentores do governo” (1979, p. 98).

O ideal iluminista que levou a essa análise tinha consciência da sociedade da época, uma compreensão social que faz falta em muitos cidadãos. Sem ela, é difícil desenvolver a educação e, por conseguinte, a sociedade. Nesse caso, a educação também seria emancipatória, num contexto em que o governo era uma monarquia totalitária, com a Igreja e o Estado “pensando” a sociedade pelos cidadãos. Libertar-se dessas amarras era fator preponderante para que o atraso fosse superado.

3. OS TRÊS PILARES DA “PEDAGOGIA SOCRÁTICA” EM NUSSBAUM

Contudo, a cidadania responsável exige muito mais: a capacidade de avaliar as provas históricas, de utilizar os princípios econômicos e de raciocinar criticamente a respeito deles, de avaliar relatos da justiça social, de falar um idioma estrangeiro, de compreender as complexidades das principais religiões do mundo. A parte factual sozinha poderia ser transmitida sem as competências e as técnicas que acabamos associando às humanidades. Porém, uma lista de fatos, sem a capacidade de avaliá-los ou de compreender como a narrativa foi construída a partir das evidências, é quase tão ruim quanto a ignorância (Martha Craven Nussbaum, 2015, p. 93-94).

A expressão cidadania responsável instiga uma reflexão sobre as interações políticas atuais, nas quais há polarização entre tendências opostas. Esta, por si só, não consiste em um problema para a sociedade, no entanto, a falta de reflexão sobre ela e a irresponsabilidade no exercício da cidadania por parte de extremistas leva a tensões sociais que deturpam seu conceito.

Aliado a isso, devemos explorar o conceito de maturidade política, o qual possibilita discussões baseadas em estudos, pesquisas e argumentos que se sobressaem ao senso comum. Quando não há clareza sobre esses termos, a democracia corre perigo, visto que há vertentes político-partidárias que se valem do discurso da liberdade para ameaçar a democracia. No capítulo quatro, abordaremos de forma mais elaborada a educação para a democracia, porém, não podemos deixar de reforçar o diagnóstico de Nussbaum: o exercício da cidadania irresponsável é quase tão ruim quanto a ignorância.

Abordaremos, a partir daqui, uma apresentação sistemática dos três pilares da “pedagogia socrática” de Nussbaum, a saber:

- Pensar por si mesmo;
- Cidadania mundial;
- Imaginação narrativa.

Na primeira, Nussbaum recomenda que o cidadão não aceite a autoridade de terceiros sem a questionar somente porque “sempre foi assim”. Não significa dizer que as tradições devem ser descartadas, mas que devem ser submetidas ao crivo da solidez da razão. Sócrates partiu do princípio de que a democracia necessita de cidadãos que podem pensar por si mesmos e manejar seus assuntos de modo reflexivo e sensato.

Em seguida, a autora faz um contraponto entre o estoicismo grego (local) e o cosmopolitismo (além-fronteiras). Menciona que as pessoas de fora, minorias, populações de outras regiões do mundo devem ser vistas com mútua preocupação, que não devemos nos ater apenas às questões locais. Em tempos de globalização do comércio, da agricultura e da cultura, não é possível que os direitos humanos e a fome não sejam abordados pelo cidadão reflexivo.

O maior aprofundamento fica por conta da última capacidade, na qual a autora nos instiga a pensar em como seria estar no lugar do outro: sua história, suas emoções e seus desejos, bem como suas aflições e necessidades. Devemos julgar/olhar o outro à luz de nossas próprias experiências, mas com o cuidado de não fazer isso de maneira errônea: reflexão inteligente.

Mesmo assim, Nussbaum deixa uma questão para refletirmos, não sem antes admitir que não se aprofundou nessa linha devido às suas próprias limitações e à ciência de que há pessoas mais capazes para esse fim: “La ciudadanía inteligente necesita más que estas tres capacidades” (2001, p. 30). A autora enfatiza que a própria obra é insuficiente para a democracia, visto que temas como economia e saber científico têm grande influência nessa questão.

Nussbaum fixa sua obra em aspectos nos quais a educação é ligada às humanidades, tanto que dedica um livro/manifesto a esse tema chamado *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades?*. Nele, ela relata questões que ocorrem em diferentes países e continentes, cita experiências na Índia, no Quênia (África) e na América Latina: “pero las ideas de este tipo tienen muchas vertientes en numerosas tradiciones” (2001, p. 31).

Em sua busca, a filósofa aborda diversos personagens. Billi Tucker, Krishna Mallick, Scott Braithwaite são alguns exemplos, sendo que, em Mallick, a autora reforça a necessidade de que o interlocutor da discussão (professor) deve seguir duas premissas, que são o diálogo e o talento em direcionar as discussões de modo que falácias não norteiem a discussão: “pero los hechos no habrían producido un diálogo sin el fuerte énfasis del curso en la argumentación socrática, y sin el talento de Mallick para hacer que los estudiantes se interesen en el aparentemente aburrido proceso de detectar falacias y formalizar los argumentos” (2001, p. 32).

No que concerne ao diálogo e ao talento do interlocutor, é importante que se direcione as discussões para que “falácias” (senso comum) não se sobreponham à ciência. Muitas aulas permanecem na base dos achismos, de modo que as opiniões se sobrepõem à pesquisa e pouco se avança. Em Braithwaite, Nussbaum faz o contraponto, na crítica ao método de

Aristófanes. O jovem mórmon não se limita ao local, porém, busca o cosmopolitismo com o intento de catequizar os outros às suas ideias, numa via de mão única.

Ao seguir nessa direção, o jovem corre o risco de não olhar para fora e limita-se às fronteiras de suas próprias ideias, desperdiçando a oportunidade de buscar no “mundo” as possibilidades de ampliação do próprio conhecimento. O “ir além-fronteiras” abre opções que o jovem é incapaz de perceber, fazendo com que fique girando infinitamente dentro de seu próprio círculo de ideias sem evoluir.

Por fim, cabe ressaltar alguns pontos que Nussbaum aborda ao longo de sua obra e que serão retomados aqui: cidadania inteligente, agir de modo reflexivo e sensato. Não somente ser cidadão, mas ser cidadão inteligente, que reflete sobre suas ações e sobre o meio em que vive, enquanto a sensatez ao lidar com o diferente guia suas ações.

3.1 Pensar por si mesmo

Sócrates e Aristófanes viveram em tempo histórico similar, mas com cenários políticos distintos: enquanto Sócrates participou dos tempos áureos atenienses, Aristófanes viu a decadência da Cidade Estado ante Esparta na Guerra do Peloponeso, quando os espartanos temeram o crescimento do poder ateniense e se opuseram à sua dominação. O primeiro era filósofo, o segundo foi dramaturgo.

Aristófanes teceu críticas severas aos demagogos¹⁴. Para o dramaturgo, esses foram os culpados pela derrocada de Atenas com suas narrativas manipuladas acerca da verdade. Ele não usou o termo narrativa, porém, essa palavra pode definir a forma como muitos *pseudo* pensadores construíram (ou tentam construir) a verdade naquela época e nos dias atuais. Exceto uma pequena elite, não deu certo há mais de dois milênios, mesmo assim, ainda se insiste nisso.

Aristófanes é criticado nas obras de Nussbaum, visto que classificou Sócrates como corruptor de jovens, o que acabou pondo fim na carreira do filósofo por meio do envenenamento no local onde ele conduzia suas discussões: uma *Ágora*, local hoje conhecido como praça pública. As comédias de Aristófanes tinham temas políticos, logo, ele participava da vida pública, mas com enfoque diverso do de Sócrates: ele enfatizava a educação tradicional, a qual passava pela assimilação cultural das veneráveis tradições.

¹⁴ Pessoas da civilização grega que desfrutavam dos direitos de cidadania e que podiam falar em nome daqueles que não se encaixavam dentro das exigências para o exercício da cidadania: mulheres, escravos, pobres, estrangeiros.

Destaque para “assimilação” e “veneráveis tradições”. São dois pontos extremamente críticos para o método socrático e apreciados por Aristófanos. Não surpreende perceber uma certa rivalidade entre os dois, com Nussbaum colocando Aristófanos como um dos “inimigos da razão socrática”. Em vez de pensar, assimilar. Em vez de buscar a cidadania, seguir as tradições.

Visto como uma figura de aparência física vulgar, Sócrates tomou o lema esculpido na entrada do Templo de Delfos como lema de sua filosofia, o qual dá forma à reflexão deste capítulo: “Conhece-te a ti mesmo”. Para ele, a autorreflexão e a busca pela verdade eram mais importantes que a imagem pessoal e os bens materiais. De origem pobre, filho de um escultor e de uma parteira, ele atraiu muitos seguidores devido à sua inteligência.

Ao longo de sua vida não deixou nada escrito e o que se sabe dele se deve aos registros de seus discípulos, especialmente Platão. Ele também é citado nas obras de Aristófanos e de Xenofonte. Esse último, além de filósofo e discípulo de Sócrates, também foi historiador e escreveu diversos tratados da história da civilização grega e discursos de seu mestre.

Ele foi um divisor de águas na própria filosofia, visto que seus antecessores estavam preocupados com a origem do mundo, enquanto seus sucessores buscaram novas faces para a ciência filosófica, principalmente no que se refere à busca pela verdade, que pode ser encontrada na reflexão, no diálogo e no autoconhecimento, processo no qual o ser humano precisa ser crítico e ter como base sempre as perguntas em detrimento das respostas prontas.

A indagação, ou autorreflexão, deve estender-se a todos os setores da filosofia, sem se limitar a algumas ideologias ou religiões, tal como observa o jovem Kevin Janicki (um dos exemplos usados por Nussbaum em *El Cultivo de la humanidad*, 2001), que é compelido, na universidade que frequenta, a questionar sempre, desde que não sejam as crenças católicas das quais a instituição comunga: “te invitan a estudiar Filosofía y hacer preguntas, y luego te piden que obedezcas a la autoridad y no hagas preguntas” (Nussbaum, 2001, p. 36).

No final do século passado, quando Nussbaum produz sua análise acerca da indagação pessoal, a filosofia, enquanto campo do conhecimento, estava em descoberta pelos alunos. Muitos pais ainda viam essa área com receio, incentivavam seus filhos a se aventurarem por outros caminhos, mesmo que demonstrassem apreço pela filosofia – o ensino de filosofia era rechaçado pelos pais.

Até então, vendia-se a ideia de que o ensino de filosofia era abstrato e leviano, com a ideia de que o filósofo era um ser que não “fazia nada”, ou seja, um vagabundo sem profissão. Daí advém a resistência dos pais, que não queriam ver seus filhos nesse destino, pois foram

criados em culturas nas quais o trabalho define o homem. Por outro lado, os alunos percebiam que a filosofia lhes trazia um domínio sobre as perguntas, logo, a condução da discussão e a autonomia da própria razão.

Voltamos aqui ao raciocínio anteriormente citado acerca da rivalidade entre Sócrates e Aristófanes: os pais queriam assegurar aos seus descendentes uma educação tradicional e a assimilação das veneráveis tradições, enquanto os filhos estavam olhando justamente o sentido oposto e procurando libertar-se dessas amarras para refletir acerca de si mesmos ou da sociedade que os cerca. Logo, os exemplos que Nussbaum usa em sua obra são de jovens que refletem a sociedade, não necessariamente as questões pessoais. Ou seja, eles abrem-se ao meio em que vivem, buscam as minorias, não limitam o debate ao próprio ego.

E a melhor maneira de pensar a filosofia é o questionamento na discussão, pois se não se fizer presente no debate, as pessoas falam entre si, mas sem dialogar: “razonar acerca de sus creencias” (Nussbaum, 2001, p. 40). Ainda no contexto que aborda o fim do século passado, os universitários perceberam a possibilidade de fazer perguntas, quando eles eram senhores da própria razão em vez de apenas receber passivamente os conhecimentos tradicionais tão valorizados pelos pais. O que muitos não perceberam é que não há o intento de desmerecer o legado da geração anterior, mas sim de dar um passo adiante.

Nessa lógica, compreende-se por que em algum momento de sua trajetória Sócrates percebe que é mais “experto” que seus interlocutores – os quais são entendidos do assunto que se discute enquanto o filósofo o desconhece totalmente: pelo simples fato de que ele reconhece sua própria ignorância e abre-se a novas possibilidades enquanto os outros insistem nos conceitos prontos que possuem ou assimilaram de gerações anteriores sem questionar ou realizar uma análise profunda.

O fato de reconhecer a própria ignorância e, a partir disso, buscar responder as dúvidas que ficaram, aventurar-se por áreas que se desconhece e buscar novos conhecimentos reflete o quanto a pessoa que se autoexamina pode evoluir mais no debate do que aquela que se limita àquilo que recebeu pronto de gerações anteriores. A busca pelo autoexame filosófico é mais produtiva que a assimilação das veneráveis tradições.

Na pior das hipóteses, o resultado disso é ser dono de si mesmo. Afinal, a falta dessa busca pelo autoexame leva a pessoa a ser escrava das tradições, a pensar a partir de ideias de outrem, mesmo que sejam ultrapassadas ou até mesmo maléficas para toda uma geração. Ou, pior, a interpretação parcial e manipulada feita pelos que pensam pela população pode levar à destruição da democracia e à instalação de ditaduras com o consentimento de todos: “nunca se habían hecho cabalmente dueños de sí mismos” (Nussbaum, 2001, p. 42).

Para Céfalos¹⁵, ancião com quem Sócrates se reúne em algumas ocasiões, o conceito de justiça se reduz a “decir la verdad y pagar lo que se debe” (Nussbaum, 2001, p. 44). Não deixa de ser justo, porém, é um conceito pobre e limitado. Se não for refletido à luz do contexto em que se vive, corre-se o risco de criar verdadeiras ditaduras opressoras que agem de forma justa.

Essa simplificação e não contextualização de um conceito, sem análise filosófica ou autorreflexão, pode servir para que alguns pequenos grupos políticos justifiquem ações de tirania, opressão e supressão de direitos populares. Verdadeiros crimes contra a democracia e contra a humanidade podem ser cometidos em nome da justiça e ficam impunes para sempre. Uma pessoa de má fé que assiste a essa discussão e se utiliza dessa ideia é capaz de realizar barbaridades, tal como Polemarco, filho de Céfalos.

Céfalos satisfazia-se em pensar que chegou ao fim de sua vida como homem justo por ter dinheiro sem precisar mentir ou deixar de pagar suas contas. Isso, para ele, era suficiente. Essa simplificação da realidade pode se aplicar a alguns abastados, mas exclui do debate o maior percentual da população, uma vez que nem todos têm essa condição financeira, nem o mesmo conceito de justiça. Isso acaba por criar vários conceitos para a mesma palavra, cada qual cria o seu a partir de suas vivências pessoais sem refletir sobre a sociedade que o rodeia. Logo, a autorreflexão deve ser estendida ao meio social e contextualizada sobre todas as possibilidades e demandas, enriquecida ao máximo com detalhes que abracem também as minorias: pobres, negros, mulheres, homossexuais, etc.

Por isso Sócrates teve problemas com a justiça ateniense, foi preso e morto. Acusado de corromper os jovens, ele questionava e incentivava a questionar esses ideais que só se aplicavam verdadeiramente a algumas minorias. Ele solicitou que os jovens se submetessem ao autoexame e questionassem a autoridade tradicional. Em alguns momentos pregou que os governantes não eram competentes para decidir as grandes questões gregas, mas não encontramos registros de que realmente incentivou seus seguidores a criar rebeliões contra o governo que justificassem sua condenação.

Logo, quem o condenou e o levou à morte o fez por medo das perguntas e não das ações. A justificativa oficial era a corrupção dos jovens e, pensando no ideal de justiça de Céfalos, percebe-se que quem o levou à morte contentou-se em não refletir sobre o contexto local para perceber que a situação seria mais complexa. O próprio Aristófanes, que

¹⁵ Diversos personagens da literatura grega são usados pelos autores que embasam esta pesquisa para ilustrar as discussões que eles conduzem. Não nos aprofundamos na sua biografia, porém, os citamos com frequência para manter a riqueza de detalhes na nossa linha de raciocínio.

questionava a atuação dos demagogos gregos, não foi capaz de perceber essa situação. Possivelmente classificou Sócrates como mais um desses demagogos que pregam em praças públicas e, com isso, destinou a esplendorosa Atenas a seu fim.

Mesmo na prisão, Sócrates defendia a democracia. Ele acreditava que as decisões que o levaram a esse fim foram tomadas pelo comportamento irracional de algumas pessoas, as quais não analisaram de forma correta o contexto e que não foram capazes de pensar reflexivamente sobre si e sobre as responsabilidades pelas quais estavam agindo. Detiveram-se em conceitos simplórios de justiça e em tradições arraigadas no passado, agindo pelo medo de que as mudanças pudessem modificar por demais a estrutura política ateniense.

Uma saída que Nussbaum apresenta para a questão da autorreflexão é enfrentar a passividade do aluno, o que leva a algumas reflexões: será que ele fala por si ou reflete o pensamento de outra pessoa? Se a resposta para a última pergunta for positiva, de quem seria o pensamento refletido: professor, sociedade, mercado, governo? A favor de quem realmente os alunos estão pensando? Essas indagações e o enfrentamento da passividade de pensamento do aluno levam a duas saídas: a liberdade de pensamento e de ações e novas motivações para estudar.

Nesse ínterim, cabe questionar o verdadeiro conceito de educação para a liberdade a partir da “pedagogia socrática” de Nussbaum, o qual deve levar a pessoa a pensar e a agir livremente, seja como aluno ou cidadão (inclusive o professor). Uma educação que busque a liberdade (não aquela que se autodenomina liberal, mas que atende a algumas elites) faz o aluno perceber que está pensando.

A partir dos estoicos, Nussbaum resume essa educação em quatro enunciados, a saber:

1. A “educação socrática” é para todos;
2. A “educação socrática” deve adaptar-se às circunstâncias e ao contexto do aluno;
3. A “educação socrática” deve ser pluralista, atenta à diversidade de normas e tradições;
4. A “educação socrática” requer que os livros não se transformem em autoridades.

1. A primeira situação já abordamos no capítulo anterior e é muito abordada nas obras da autora, visto que ela busca sua base teórica em pensadores que abriram espaços para as minorias quando criaram seus modelos educacionais, como, por exemplo, Tagore, que se ampara em situações que ocorrem nas regiões mais longínquas da Índia. A autora justifica essa linha de raciocínio ao afirmar: “dado que también sostienen que esta educación tiene prerequisites tales como el dominio de la lectura y escrita, capacidad lógica y matemática básicas, y una gran cantidad de conocimiento sobre el mundo” (2001, p. 53).

A partir desses pré-requisitos, é natural que o estudante tenha uma liberdade de ideias e pensamentos. Porém, ela pontua que os gregos e os romanos pecaram ao não colocar isso em prática, visto que o próprio Sócrates não estendia suas ideias às mulheres e escravos. Mesmo assim, tendo o estudante conhecimento de mundo, domínio de leitura e escrita, já se comprova que ele está aberto a interpretar a realidade a partir de suas próprias experiências, sem o domínio de terceiros, quem quer que seja. Nem mesmo do professor. É por isso que citamos o caso do estudante de uma universidade católica que percebeu que a instituição quis que ele questionasse tudo, exceto o catolicismo.

A responsabilidade das universidades é imprescindível para que a educação seja realmente estendida para todos e não se limite a algumas minorias. Muitas experiências educacionais exitosas ocorrem nesse sentido, porém, ainda há muito a se melhorar em algumas nações. A verdadeira educação para a liberdade estende-se aos pobres também e, para isso, políticas públicas de acesso para as minorias são fundamentais para garantir esse ingresso. Nussbaum reforça que a educação superior não pode ser estendida a alguns poucos eleitos.

2. O ponto de partida para uma educação para a liberdade é a realidade do estudante. O educador que segue o método socrático deve ter ciência de que cada instituição atende a um público diferenciado, e de que, por vezes, o mesmo professor pode abordar o mesmo conteúdo com alunos de idade/ano/série iguais, mas que a aula vai ocorrer de forma diferente em todas elas. A forma como esses educandos recebem esse ensinamento, o raciocínio, a resposta, a reação que esboçam ao tema ou ao professor refletem essa diferença entre as pessoas e, ao mesmo tempo, a necessidade de que o professor se adapte a isso.

O aluno vive em um meio, a escola está inserida num grupo social. Ideologias, religiões e até mesmo empresas podem interferir no método de ensino ou, no mínimo, no modo de pensar da população. Esse fator traz dois desafios ao professor: como se adaptar a esse local e, ao mesmo tempo, não se deixar pautar pelas ideologias dominantes. Assim como a escola está inserida em um meio, este também está na escola, ambos se complementam. Nem sempre isso é bom, em algumas ocasiões esse pode ser o desafio do filósofo: levar o aluno a pensar em um meio em que as ideias já estão prontas.

Apresentamos aqui uma dualidade no conceito de Nussbaum, pois o adaptar-se ao meio deve ocorrer de modo que o educador não deixe de pensar. Por outro lado, ela enfatiza que “debe preocuparse de la situación real del alumno, del estado de sus conocimientos y creencias, de los obstáculos para que ese alumno alcance la introspección y la libertad

intelectual” (2001, p. 55). Logo, esse “partir da realidade do aluno” aborda aspectos como liberdade intelectual, situação real do aluno, suas crenças e seu conhecimento prévio.

3. Ao submeter a filosofia às crenças tradicionais, voltamos a uma questão já citada, na qual Nussbaum deixa claro que a filosofia não deve se submeter às veneráveis tradições. Se elas não resistirem a um exame racional, e em diferentes lugares do mundo (em seguida iremos abordar essa temática), não valem a pena ser vividas.

4. Segundo Platão, Sócrates não deixou nenhuma obra escrita por acreditar que “los libros podrían frustrar la labor de un entendimiento crítico activo, produciendo un alumno que tiene un ‘falso concepto de la sabedoría’” (Nussbaum, 2001, p. 56). Mais uma vez coerente com aquilo que pregava, o filósofo não se preocupou em garantir que sua obra ficasse para a posteridade.

Sócrates alertava que os livros não têm vida própria e não podem pensar por si mesmos, apenas trazem textos prontos com reflexões já realizadas por terceiros, as quais se apresentam ao leitor de modo a conduzir a discussão a partir das ideias de quem as produziu, ignorando as diferentes realidades de quem os manuseia. Ele não deixa de ressaltar, contudo, que livros podem ser fontes de informações, mas concordamos que não podem ser as únicas. Na atualidade, a internet nos traz o mesmo dilema. A quantidade de informação que se espalha, o volume de conteúdo produzido diariamente é impressionante. Porém, a dificuldade que os educandos apresentam em separar informação de conhecimento ou de produzir o segundo a partir da primeira é impressionante.

Influencers digitais têm cada vez mais espaço entre os jovens, com poder de influenciar suas escolhas. Logo, aqueles que desejam simplesmente manipular seus seguidores não têm dificuldade em fazê-lo, uma vez que a filosofia não tem muito espaço entre os jovens, conforme abordamos no capítulo anterior: Sócrates não está na moda em muitos países. E isso pode ofuscar a busca efetiva pela verdade.

No centro das críticas de Sócrates, está o fato de que os livros “se dirigem a pessoas diferentes do mesmo modo” (Nussbaum, 2001, p. 57). Já abordamos essa questão anteriormente, quando falamos da necessidade da escola se adaptar à realidade do aluno. E uma das formas de fazer isso é dirigir-se ao discente de maneira que compreenda, com linguagem diferenciada, cada caso, local, faixa etária.

Por outro lado, o livro tem seu valor, sim. Bem como a internet e o conteúdo que nela se produz. A própria Nussbaum reforça que o livro serve para tonificar a mente, trazendo-nos informações que podem ser usadas no processo de reflexão e discussão, com exemplos de boa

argumentação ou, no mínimo, uma base teórica: ele é bom se serve como preparação e não como meta.

Ao analisar mais profundamente os quatro enunciados propostos por Nussbaum, percebemos como eles se amarram de forma bem complexa, trazendo elementos importantes da “pedagogia socrática” que já repetimos em diversos momentos e que serão retomados oportunamente. O mais relevante é que eles trazem indicativos para uma educação crítica e emancipadora, devem ser considerados por uma educação que tem o objetivo de levar os alunos à autorreflexão.

3.2 “Eu sou um cidadão do mundo”

O conceito de cidadão do mundo de Nussbaum é amparado em diversos elementos, os quais serão aprofundados ao longo deste texto. A autora aborda os princípios da economia como determinantes nos estudos históricos em vez da abordagem por meio dos fatos políticos, guerras e grandes nomes, ressaltando que as relações econômicas influenciam diretamente a vida das pessoas e estão interligadas em diferentes países, sendo praticamente impossível mensurar de que forma complexa os modos de produção e de consumo estão interligados.

O estudo da língua estrangeira também é salutar para que a criança perceba a complexidade de outros povos, bem como a especialização nos costumes, culturas e tradições de um país desconhecido auxiliam o aluno a compreender como existe uma relação profunda entre todos os povos, até mesmo nos detalhes mais simples da vida cotidiana. Para usar um termo mais conhecido na educação atual, é preciso que o aluno tenha conhecimento sobre a globalização.

A autora também menciona o importante papel da história e da geografia para levar aos alunos a reflexão sobre os elementos citados, conforme se pode notar na citação inicial deste capítulo: a cidadania responsável só ocorre quando o estudante é capaz de analisar as provas históricas de forma crítica e capaz de perceber a complexidade das nações. Do mesmo modo, é importante que seu conhecimento seja baseado no cotidiano das pessoas e na forma como modos de vida em nosso país influenciam os empregos de pessoas que vivem no outro lado do mundo.

Por fim, ao aprender sobre uma tradição desconhecida, o aluno será capaz de colocar-se no lugar do outro e perceber a complexidade do mundo globalizado em que vive, o qual mantém somente as fronteiras político-administrativas, ficando as partes econômica, cultural e social sem essa separação, de modo interligado em todos os sentidos e gerando uma

interdependência mundial: “uma lista de fatos, sem a capacidade de avaliá-los ou de compreender como a narrativa foi construída a partir das evidências, é quase tão ruim quanto a ignorância” (Nussbaum, 2015, p. 94).

Ao realizar uma avaliação de mundo a partir da pedagogia socrática, o aluno será capaz de perceber que não existem regiões do mundo que não tenham relevância. Ao menos não sob a ótica econômica e social. Politicamente, talvez, sim. Mesmo assim, essas relações estreitas que ocorrem entre pessoas que vivem distantes e que não se conhecem, mas que interferem diretamente no emprego e na renda umas das outras, existem e devem ser consideradas.

Logo, se o conhecimento não garante que o cidadão tenha uma conduta respeitosa em relação aos demais, a falta dele é a certeza de que a cidadania plena estará acessível apenas a um número reduzido de pessoas, as quais têm posição político-econômica privilegiada e vivem nos países mais importantes do mundo, mesmo que a definição de “importante” seja discutível.

O conceito de cidadania, inicialmente, alcança aquele que mora na cidade, participa da vida pública e desfruta dos direitos políticos. Difere da pessoa que habitam a *urbe* e não participam da vida social (em Atenas, isso ocorria porque grande parte da população não era cidadã, visto que as exigências para se encaixar nesse perfil eram tais que somente uma minoria atendia a todas elas). Hoje, esse termo é mais amplo, tal como se percebe no Artigo V da Constituição Federal de 1988, o qual dispõe que todos são iguais perante a lei.

Nussbaum exemplifica esse cenário de ignorância: “estereótipos culturais e religiosos tolos existem em abundância no mundo: por exemplo, a equivalência simplória do Islã com o terrorismo” (2015, p. 81). Assim, ao se aprofundar nos estudos de regiões “menos relevantes”, o aluno tem a possibilidade de compreender o Islã, seus hábitos, sua riqueza cultural e a divisão interna na qual um pequeno grupo mais radical é ligado ao terrorismo, enquanto a larga maioria dos seguidores dessa religião é tão pacífica quanto o seguidor de qualquer outro credo.

A autora afirma ainda que uma maneira didática de fazer isso é usar exemplos de histórias hindus ou budistas em vez de sempre usar exemplos americanos para ilustrar sua cultura. Outra forma seria buscar histórias da Índia em vez das europeias. Materializando isso, a filósofa não ilustra suas obras com os contos de fada clássicos (Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel...), mas sim com a história do Rajá que quis educar um pássaro. Logo, percebe-se que Nussbaum é coerente com o discurso de suas obras.

O conceito de cosmopolitismo é usado há pelo menos 2300 anos, tendo o movimento filosófico estoico grego abordado o termo cidadão do mundo em vez de cidadão da pólis grega. Importante salientar que os estoicos não se opunham ao “nacionalismo” ateniense, apenas criaram uma nova interpretação para a ideia de cidadão. Considerando que em alguns momentos a glamourosa democracia ateniense tinha mais não-cidadãos (mulheres, estrangeiros, escravos, jovens) do que cidadãos, não é de estranhar essa autodefinição dos estoicos: “sou cidadão do mundo”.

Essa teoria filosófica tem seu auge com o movimento expansionista de Alexandre Magno, durante os primeiros séculos do Império Romano, visto que nesse período os imperadores travaram diversas guerras para anexar vastas regiões da Europa, Oriente Médio e norte da África. O que caracteriza alguns dos imperadores que conduziram ambos os impérios nesse período é que eles se esforçaram para incorporar a cultura dos povos dominados à sua, evitando o processo de aculturação que geralmente era adotado quando da dominação de um povo. Devemos evitar o olhar romântico nesses processos expansionistas, afinal, os povos dominados não tiveram a mesma sorte daqueles que os dominaram.

A compreensão do ideal cosmopolita estoico, que anda junto ao conceito de cidadão ateniense, é importante para se entender um aspecto da sociedade atual que cria uma grande rivalidade entre esquerda e direita em diversos países do mundo, principalmente no Brasil da última década. Não vamos aqui aprofundar esse tema, mas cabe uma menção rápida: a esquerda é mais ligada ao cosmopolitismo e, por isso, cria possibilidades de alianças com nações que estão abandonadas pelo capitalismo (principalmente da África), visando ao auxílio mútuo.

Os estoicos não se denominam como “sem-cidade”, mas moldam a definição de cidadania em nova característica. Essa não separa os países em fronteiras geográficas e busca unir as culturas de diferentes lugares para abraçar todas as pessoas como cidadãos. A esquerda tem se mostrado mais próxima desse movimento¹⁶, enquanto a direita é mais nacionalista, no sentido mais agregador interno da definição: a fronteira e a bandeira é o que os define, de certa forma repudiando algumas ações da esquerda em prol de países estrangeiros, principalmente quanto ao empréstimo e financiamento de obras em países socialistas e africanos.

¹⁶ Há uma contradição nessa definição, visto que nos últimos anos a direita tem se articulado internacionalmente enquanto a esquerda está mais fechada em seus países. Logo, existe a possibilidade de que o cenário fique mais complexo e novos estudos se mostram pertinentes para atualizar essa definição.

Percebemos que esse conceito poderia ser mais profundamente explorado e discutido na sociedade, visto que, dessa forma, muitas diferenças poderiam ser dirimidas. Espectros políticos que, por algumas ocasiões, confundem termos como adversários e inimigos, considerando que sejam a mesma coisa, dividem a sociedade de tal forma que pessoas matam e morrem em nome de bandeiras partidárias com visões deturpadas da realidade. Discussões políticas a partir da filosofia que visam a uma maturidade política poderiam criar um novo cenário.

Isso ocorre porque um não compreende o outro. No capítulo anterior, quando falamos das razões da pedagogia socrática, abordamos as três capacidades imprescindíveis para que se mantenha a educação para a liberdade, sendo que a terceira menciona a compaixão, o colocar-se no lugar do outro, a empatia. Reforçamos essa tese aqui com o cosmopolitismo estoico:

Interrogado sobre sua pátria, respondeu: eu sou um cidadão do mundo”. Essa declaração foi lida com ênfase pela posteridade como a primeira declaração sobre o princípio universal da tolerância, ou seja, a solidariedade para com o próximo em virtude da sua humanidade comum e fraternidade com todas as pessoas, independentemente do critério de pertença a uma comunidade específica (Zanella, 2009, P. 834).

Voltando aos estoicos, ressaltamos que primavam pela vida baseada na razão, enquanto evitavam as emoções: “o sábio ideal é aquele que vive conforme a razão, pois está livre das paixões e, além do mais, se considera cidadão do mundo” (Zanella, 2009, p. 835). Ora descritos como frios e sem sentimentos, eles buscavam justamente deixar de lado as emoções e focar na explicação racional da sociedade, livre dos empecilhos que a emoção poderia colocar em seu caminho.

Dessa forma, o objetivo não era ignorar, mas sim transcender as fronteiras geopolíticas inerentes às cidadanias locais. Ao relacionar os conceitos estoicos que abordamos anteriormente à pedagogia socrática, percebemos como a autora pensa uma educação cosmopolita que inclui todos como cidadãos, sem importar origem, credo ou nacionalidade. O exemplo que ela busca na educação, em Tagore e nos lugares mais longínquos da península indiana, mostra a relação que há entre as ideias de Sócrates, o pensamento dos estoicos, que abordaram algumas de suas ideias, e a reescrita que Nussbaum faz de todo esse complexo contexto.

São muitos elementos que precisam ser discutidos e que, se forem realizados a partir do raciocínio questionador de Sócrates, podem levar a sociedade a uma maturidade política que diminui as diferenças que nela existem e concede a todos os cidadãos os direitos plenos,

até mesmo às minorias: mulheres, negros, pobres, homossexuais e demais pessoas que não se encaixam no conceito de “normal” da sociedade tradicional.

O papel da mulher na civilização grega é uma questão que merece análise. Em algum momento, Sócrates percebeu que elas poderiam ser educadas, mas avisou que muitas pessoas da sociedade estranhariam esse processo: essa ideia “parecerá estranha e ridícula à maioria dos atenienses” (Nussbaum, 2001, p. 81). Consideradas até então submissas e inferiores (não cidadãs), Sócrates “inova” ao propor que elas poderiam ser instruídas nas artes e nos esportes.

A autora toma o cuidado de avisar que muitas coisas normais pareceram estranhas quando são implantadas e que esse seria o caso. Porém, Esparta já estava muito à frente nesse quesito, visto que as mulheres espartanas recebiam treinamentos de guerra e governavam ao lado de seus maridos. Outros povos da antiguidade também ofereceram papéis importantes às suas mulheres. No momento em que Sócrates apresenta essa “inovação”, isso já existia em outros lugares. Mas não para os atenienses.

Cabe ressaltar aqui as diferenças entre Esparta e Atenas. Enquanto a primeira tinha um espírito de guerra, valorizava a coragem de seus guerreiros, educava suas crianças para a guerra e as preparava para isso desde cedo, Atenas teve seu auge na filosofia e na proposta da democracia. Coragem e democracia, naquele contexto, eram valores opostos. Uma análise mais profunda leva à percepção de que a realidade mais íntima dessas duas civilizações traz situações opostas e conflitantes.

Conforme já citamos sobre a mulher espartana, percebe-se que, no acesso das minorias a um espaço social, Esparta estava mais à frente da outra. Em muitos outros momentos, Atenas teve sua ambição expansionista bem mais aguçada que Esparta, visto que a Guerra do Peloponeso teve seu início justamente devido à sede de dominação ateniense sobre os povos vizinhos.

Logo, abordamos dois paradoxos aqui. O primeiro é o de que Atenas não era tão democrática quanto parecia, uma vez que, em certos momentos de sua história, cerca de 80% de sua população era considerada não cidadã. E Esparta teve exércitos menos poderosos que os atenienses e abriu espaço para as minorias bem antes da filosofia ateniense propor essa abertura, a exemplo de Sócrates sobre a educação para mulheres. Mas isso não impedia os espartanos de desprezar as crianças nascidas com alguma deficiência.

Essa observação sobre as duas principais pólis gregas comprova que a visão cosmopolita pode contribuir e traz sugestões riquíssimas ao debate e o uso de exemplos estrangeiros na criação de leis internas ou, até mesmo, na projeção e nas transformações sociais. O fechamento em si, a redundância dentro da própria bolha cria uma falsa percepção

de que tudo está indo bem e que grandes avanços estão ocorrendo quando, na verdade, já existem e poderiam ter sido antecipados em séculos, melhorando a vida de uma parte da população que ora ficou sob o jugo de uns poucos.

Aristóteles (ou um de seus alunos, não se sabe ao certo) escreve a constituição ateniense sob esse espírito, quando abre seu campo de visão e usa exemplos de cidades estrangeiras, principalmente Esparta e Creta. Aos poucos, os filósofos socráticos vão aderindo ao ideal cosmopolita e percebendo que ele enriquece a própria filosofia e, conseqüentemente, a civilização em que estão inseridos.

Sobre isso, Nussbaum ressalta que “la investigación intercultural se encontraba sólidamente establecida en el discurso público ateniense y en los escritos de filósofos, como parte necesaria de una buena deliberación sobre ciudadanía y orden político” (2001, p. 82). Pode-se imaginar o avanço que essa investigação intercultural trouxe já nos primeiros escritos, além da riqueza que propôs aos debates a inserção de exemplos e modelos educacionais que deram certo em nações estrangeiras e que poderiam ter sido adotadas por todos.

Aliás, o que diferencia os estoicos das demais linhas filosóficas gregas é o cosmopolitismo. Enquanto Aristófanes estava preso à perpetuação das tradições locais, os estoicos buscavam ampliar seu campo de visão. Isso não quer dizer que as crenças locais foram ignoradas, pelo contrário, tiveram sua valorização e seu espaço no debate. Mesmo assim, eles foram capazes de enxergar além da bolha, termo usado contemporaneamente, mas que reflete essa situação com muita clareza.

A exceção aqui é Diógenes, o Cínico, que por acaso foi a primeira pessoa que usou o termo cidadão do mundo. Figura controversa, vivia na pobreza, tinha um barril como lugar de debate e dizia que só é livre para pensar quem é pobre. Desprezou sua cidade de origem. Sua forma peculiar de defender as ideias socráticas fez com que boa parte da população local o repudiasse: masturbava-se em público, cuspiu em ricos, mastigava os alimentos na praça (o que era considerado desprezível). Será que na atualidade isso funcionaria? Quer dizer, na sociedade capitalista e apegada a valores éticos e estéticos, uma situação similar seria aceita ou alguém o recolheria e colocaria em algum abrigo ou hospital psiquiátrico?

Voltando a alguns dos filósofos abordados anteriormente, tais como Aristóteles, Sócrates, Aristófanes, Diógenes e aos exemplos que foram sendo lançados por Nussbaum ao longo de suas obras (Tagore, na Índia, e Dewey, nos Estados Unidos, só para começar) podemos notar o cosmopolitismo de Nussbaum. Ela mesma, em sua obra, adota o cosmopolitismo para embasar suas ideias. Visita a Índia e busca a educação das minorias nos

lugares mais longínquos do país, que possui uma extensão territorial considerável e uma das maiores populações mundiais.

Sua busca por exemplos educacionais que deram certo em outros lugares e o seu esforço em analisar o ensino superior sob essa ótica tornam-na uma das maiores especialistas dessa área na contemporaneidade. Não por acaso, ela se aprofunda nos ideais socráticos de forma que poucos filósofos realmente fizeram, ampliando seu campo de visão para questões que nem mesmo Sócrates havia percebido. Claro que dois milênios os separam e toda a educação e a filosofia evoluíram muito nesse período.

Cabe dedicar aqui um instante para a análise de uma ideia de Diógenes que Nussbaum aborda, segundo a qual somos exilados filosóficos de nossas próprias formas de vida. O grego optou pelo autoexílio de sua cidade natal e dedicou boa parte de sua filosofia a combater os costumes tradicionais da sociedade ateniense, com raciocínio socrático e métodos pouco convencionais (2001, p. 84).

Aristóteles dedicou uma pesquisa intelectual aprofundada para escrever uma constituição baseada em exemplos de povos vizinhos, enquanto Sócrates foi crítico da educação tradicional e morreu (literalmente) defendendo suas ideias. O que os três tinham em comum? Eles eram cidadãos do mundo, não se fizeram contentes com a sociedade em que estavam inseridos, nem com a inércia educacional do período, desafiaram as crenças tradicionais e propuseram novas opções de pensamento aos jovens.

Sêneca diria que o lugar que nós nascemos não passa de um mero acidente geográfico. Ser cidadão brasileiro ou americano não significa ser superior ou inferior, significa apenas que a responsabilidade sobre o mundo é diferente. Por isso, o debate exagerado de alguns grupos políticos de extremos que ocorrem nos dias atuais demonstra que seus interlocutores não perceberam a importância de se abrir para além de suas fronteiras.

Esse nacionalismo exacerbado leva a um embate em que muitos não perceberam a ideia real de Sócrates. Os estoicos não propuseram, em nenhum momento, abolir as formas tradicionais de governo. Por mais que as questionassem e se colocassem como "pedras no sapato", incomodando verdadeiramente os donos do poder, eles propagavam ideias morais sobre a vida política: "no se trata tanto de una idea política como de una idea moral que restringe y regula la vida política" (Nussbaum, 2001, p. 86).

Talvez por isso o cosmopolitismo seja incompreendido em vários setores sociais e políticos: o nacionalismo se mostra mais atraente para aqueles que buscam por ideias fáceis. Sustentam (sem base científica) que os cosmopolitas querem abolir governos e destruir as nações enquanto agem sem pensar para defender um nacionalismo fictício. Falta maturidade

política a algumas pessoas para discutir esse conceito, seja na direita ou na esquerda. Ambos mudam de opinião tão rápido quanto seus líderes trocam de ideologia e são capazes de adaptar suas ideias a qualquer noção de governo, seja abusiva ou não, desde que o grande líder assim o faça.

Nessa toada, a sociedade ainda carece de um campo filosófico que busque, antes de tudo, esclarecer o que de fato é democracia e quais seus desdobramentos, de que forma ela pode atender aos anseios de todo o grupo, mesmo que alguns integrantes não tenham discernimento para tanto. Não falo aqui de um ideal de democracia, mas de como ela, de fato, funciona na sociedade. Uma reflexão sobre a forma como o cidadão comum a enxerga, e requer de seus líderes um assistencialismo, comprova que esses cidadãos são incapazes de perceber a própria sociedade, quem dirá o cosmos de acordo com o proposto pelos estoicos gregos.

A limitação intelectual e o individualismo prático fazem o sistema político refém de cidadãos que não sabem pensar a própria trajetória política. São incapazes de realizar uma análise crítica aprofundada das bases sociais e dos problemas que exigem dos governantes uma dedicação maior para conceder a todos um acesso aos direitos e à própria cidadania: para alguns, ser cidadão significa ter dinheiro, tal como o era na sociedade ateniense há mais de dois milênios.

Urge a criação de um modelo educacional que se debruce sobre as questões desse subtítulo e discuta temas como a maturidade política a partir dos ideais cosmopolitas. Os estoicos gregos prepararam essa base há mais de dois milênios, os romanos a levaram para outros povos em seus projetos de conquistas. Até mesmo a Igreja Católica o fez na Idade Moderna, quando expandiu sua doutrina na América, embora com métodos questionáveis. O que se percebe é que há uma base intelectual cosmopolita que abre o campo de visão das pessoas e que precisa ser explorada mais intensamente.

3.3 Imaginação narrativa

O último dos três pilares da “pedagogia socrática” foi o que Nussbaum mais aprofundou em suas obras. Nos anteriores, ela traz reflexões com base na história e na geografia, perpassando por essas ciências e amarrando suas ideias com embasamento filosófico amplo e exemplos que confirmam seus pontos de vista e as ideias que defende.

A autora aventura-se no campo das artes, mas não sem amarrá-lo com os anteriores, ao qual iremos nos deter neste subtítulo, visto que ela o aborda insistentemente quando fala da

imaginação narrativa. Segundo a filósofa, desenvolver as artes na educação é relevante uma vez que a partir da ludicidade a criança aprende a desenvolver a empatia pelos outros: “a principal função da arte em todas as culturas humanas é preservar e intensificar o desenvolvimento do ‘espaço lúdico’; além disso, ele considerava que o papel das artes na vida humana era, acima de tudo, o de alimentar e ampliar a capacidade de empatia” (2015, p. 100).

A empatia requer que a pessoa se coloque no lugar do outro. Ressaltamos que há uma diferença entre “colocar-se no lugar do outro” e “viver o lugar do outro”. Cada ser humano tem seu espaço e como tal deve ser respeitado, porém, a capacidade de olhar para outra pessoa e perceber como ela se sente, quais são suas dificuldades e seus anseios, pode melhorar diversos aspectos da sociedade em geral, o que não se limita apenas às pessoas e suas individualidades.

Um exemplo da melhoria social que a empatia traz é a democracia. Para compreendê-la, precisamos nos aprofundar no conceito de narcisismo da criança, ideia que a autora traz do médico britânico Donald Woods Winnicott (1896-1971), que atuou como psicanalista e pediatra e estudou a mente das crianças a partir do trabalho que realizou em sua clínica.

Segundo o médico, o primeiro reflexo da criança é o egoísmo, requer as coisas somente para si, não sabe dividir. De início, a criança reconhece a “mãe” como uma simples extensão de suas próprias necessidades, mas quando ela começa a brincar sozinha, mesmo que na presença da “mãe”, a criança desenvolve a própria confiança e passa a se relacionar como pessoa completa. Deixamos o termo “mãe” entre aspas pois Winnicott dizia que não necessariamente a genitora teria esse papel com a criança, às vezes poderia ser uma outra pessoa, alguém que tenha criado a criança.

Sobre isso, Nussbaum destaca:

A criança desenvolve a capacidade de “brincar sozinha na presença da mãe”, um sinal muito importante da confiança no desenvolvimento do ego. Nesse ponto, a criança começa a ser capaz de se relacionar com o genitor como uma pessoa completa, em vez de considerá-lo uma extensão de suas próprias necessidades (2015, p. 98).

O desenvolvimento dessa capacidade por parte da criança cria nela a consciência de grupo, de que ela faz parte de algo e deve vivenciar isso de forma respeitosa na vida adulta. Ela passa a se preocupar com os outros a partir de brincadeiras infantis, no respeito às regras do jogo, na empatia, na vivência diária enquanto criança e cidadã. Essa formação, que se dá gradativamente, apresenta resultados na vida adulta, mesmo que de forma indireta.

Logo, ao brincar ou ouvir histórias infantis nas quais se coloca no lugar do personagem (já falamos anteriormente que não precisa ser um personagem de contos de fada clássicos, pode ser de histórias pouco conhecidas como a do pássaro do Rajá), ela aprende a se colocar no lugar do outro, a olhar para o outro. A criança sai do seu campo de conforto e se projeta além de sua zona de conforto com experiências que enriquecem sua vivência e a preparam para a vida adulta em sociedade.

Nesse processo, entende-se que o narcisismo dá lugar à curiosidade: “a presença do outro, que pode ser muito ameaçadora, torna-se, na brincadeira, uma agradável fonte de curiosidade; e essa curiosidade contribui para o desenvolvimento de atitudes saudáveis de amizade, amor e, mais tarde, participação política” (Nussbaum, 2015, p. 99-100).

A não percepção dessa condição, que inicia nas artes já nos primeiros meses de vida da criança e a acompanha até a vida adulta, leva à criação de uma sociedade fria e, até certo ponto, desumana a partir do momento que se diz que o modelo educacional vigente não prioriza as humanidades em sua formação. É uma questão de prioridade: qual modelo educacional se quer para toda uma geração?

Um modelo no qual a educação é vista como um período de preparo para o mercado e o lucro, mão de obra barata e a subserviência dos cidadãos? Ou um espaço de formação humana, preparação para o exercício da cidadania e para a vivência comunitária? Não há intenção de misturar política com religião ou medicina, mas é fato que a sociedade não pode ignorar essa função social da escola, de integrar todos os cidadãos para que tenham o acesso ao desenvolvimento pleno: individual e social.

O conceito de cidadão deve ser definido: dentro da filosofia, há uma diferença entre a pessoa que vive na cidade, mas não participa da vida pública e nem exercita seus direitos/deveres, e aquela que o faz de forma plena, desfrutando e exercendo de todas as prerrogativas que lhe cabem. A pessoa que usufrui de seus direitos, pois os conhece, e, a partir disso, abre espaço para que outros também o façam, respeitando a liberdade de todos e não se sobrepondo a ninguém, é aquela que pode ser considerada cidadão.

É a esse cidadão que a filosofia grega aborda quando fala que viver na cidade (daí a origem do nome) e realmente fazer parte dela são duas situações diferentes. Para tanto, voltemos ao conceito de empatia desenvolvido por Nussbaum: o cidadão é capaz de colocar-se no lugar do outro, enxergar no próximo uma pessoa que precisa de ajuda. A partir dessa análise, podemos compreender por que a autora afirma que a criança passa do narcisismo para a curiosidade e que isso leva a uma maior “participação política”.

Essa participação política deve ser explorada pela educação desde cedo. Não só na questão da empatia, mas também no que se refere ao desenvolvimento da mente da criança a partir da brincadeira. Ao ligar esses dois pontos (empatia e brincadeira), é possível desenvolver outro conceito caro à democracia: a liberdade.

Nussbaum afirma que uma das precondições da preocupação genuína com o outro é a competência prática: a partir do momento que a pessoa tem autonomia para se desenvolver e “se virar” sozinha (exerce a cidadania plena e a educação para a liberdade), acaba por não usar as pessoas como escravos, por não ver a mãe como um objeto particular e por saber fazer o que é necessário para viver de forma livre e autônoma. Quanto mais liberdade se concede ao outro, mais a pessoa desenvolve-se e desenvolve a democracia e a cidadania. Tratam-se de valores interligados (2015, p. 96-97).

Liberdade e escravidão, empatia e cidadania. Mas para chegar a esse nível, é preciso desenvolver os três pilares da “pedagogia socrática” de Nussbaum: um sistema educacional que preza pelo desenvolvimento racional, pela filosofia enquanto forma de pensar livre e criticamente, aberto a experiências externas que sejam construtivas e possam agregar ao grupo.

Só chega a esse nível quem aprendeu a pensar. O acesso à cidadania não é para todos. Não na prática. Em tese, todos têm direitos fundamentais garantidos pela Constituição, especialmente no Artigo V. Porém, na prática, sabemos que muitos desconhecem seus direitos, não sabem onde procurá-los e vivem abaixo da linha da pobreza ou perdem oportunidades pela falta de discernimento ou acesso à informação. São pessoas que estão ocupadas tentando sobreviver, trabalhando para obter o sustento diário e que não tem tempo disponível para estudar.

Logo, a sociedade atual vive um estado de democracia em que há certa segregação, tal como era durante o ideal democrático ateniense: só tinha acesso aos direitos aquele que se encaixava em alguns pré-requisitos – homem, adulto, não escravo, não estrangeiro, dentre outros. Em alguns momentos, a maior parte da população ateniense estava fora disso.

O que difere o ideal democrático ateniense da sociedade atual é que, enquanto na antiguidade se assumia que não era cidadão aquele que não atendia aos pré-requisitos citados, atualmente, as pessoas não têm acesso aos seus direitos, em muitos casos, pela falta de formação ou preparação crítica advinda do sistema educacional, que só pensa no mercado de trabalho na hora de planejar os currículos.

Para tanto, os currículos da educação precisam ter em seu escopo esse olhar voltado para as artes, conforme abordamos anteriormente neste subcapítulo. Ao abordar, desde os

primeiros meses de vida escolar da criança, o ensino das artes pensando no desenvolvimento da empatia e, a partir dela, a passagem do narcisismo para a curiosidade e a abertura para a liberdade e para a democracia, cria-se um cidadão que tem capacidade de viver plenamente em sociedade e respeitar os direitos de outras pessoas.

O filósofo britânico John Stuart Mill (1806-1873) percebeu a importância da abordagem das artes no currículo da educação. De família abastada, ele passou por depressão profunda e melhorou sob a influência da poesia de Wordsworth. Na mesma época, o pedagogo americano Bronson Alcott (1799-1888) inseriu as artes no currículo de sua escola, a Temple School. Nela, os jogos eram tão importantes quanto as aulas eruditas (Nussbaum, 2015, p. 102).

Essa linha de raciocínio que Nussbaum desenvolve permite compreender a complexidade do sistema educacional e a forma como ele é explorado por alguns grupos dominantes, sejam eles públicos ou privados. A alienação a que a população se submete, a falta de qualidade do sistema de ensino e o sucateamento das escolas públicas são o real projeto político econômico ao qual a população está submetida.

Podemos citar dois exemplos que ocorreram no Brasil no último século: a supressão de algumas disciplinas do currículo durante o período da Ditadura Militar (1964-1984) para a implantação de disciplinas como PPT – Preparação para o Trabalho e a diminuição da carga horária de algumas disciplinas com a reforma do Ensino Médio, que se iniciou em 2016, e sua consequente implantação de algumas trilhas e disciplinas eletivas que são voltadas ao mercado de trabalho.

Esses dois exemplos mostram como a educação pode ser manipulada. A forma como a distribuição da carga horária semanal foi feita, privilegiando a parte mercadológica em detrimento da formação humana, é visível. Logo, a questão da empatia e da preparação do cidadão a partir de áreas como as artes fica em segundo plano, isso quando está presente. O cultivo da imaginação não faz parte desse projeto educacional capitalista que limita o desenvolvimento do cidadão e aprofunda ainda mais as desigualdades sociais, a pobreza e o preconceito. Ao mesmo tempo, em vez de manipular a educação, existe a possibilidade de transformá-la a partir dos pilares da “pedagogia socrática” de Nussbaum.

A esse tipo de educação, Nussbaum confere o status de criação de uma personalidade saudável na criança. A autora menciona que os educadores progressistas, abordados no capítulo I, defendiam a tese de que o brincar desenvolve a criança, enquanto a educação tradicional do período não compreendia esse conceito e, por isso, precisava ser reestruturado

sob a égide socrática. Personagens como Emília de Rousseau e Gertrudes de Pestalozzi são exemplos dessa ideia.

Logo, em vez da escola tradicional, que primava pela preparação para o mercado, eles desenvolveram ideias educacionais que buscavam fortalecer as pessoas em todos os seus aspectos, inclusive os emocionais: a contribuição mais importante das artes para a vida depois da escola era fortalecer os recursos emocionais e criativos da personalidade, dando às crianças a capacidade de compreenderem-se e de compreender os outros, algo que, se a arte não se fizesse presente, lhes faltaria.

Quando se fala em artes, cinco aspectos são abordados várias vezes na obra de Nussbaum: música, dança, brincadeira, dramaturgia e poesia. E todos eles têm seu valor, sendo que cada um dos autores progressistas que ela nos traz aborda uma ou várias dessas dimensões. Tagore, por exemplo, aprofunda-se na dança, já que ele mesmo é um dançarino e um coreógrafo que incentivou as mulheres a se libertarem por meio dessa arte com passos mais soltos e ousados, que iam além de movimentos tímidos, até então permitidos a elas.

Outra questão é que não se trata de pensar em uma educação voltada às belas artes eruditas, na qual a criança deve limitar-se à contemplação de pinturas famosas abstratas e de artistas renomados. A ideia não é de olhar de fora, como se a criança fosse mero receptáculo passivo da beleza própria que a obra de arte possui. O aluno participa do movimento artístico e desenvolve-se a partir dele. Seja seu corpo, sua estrutura física, sua mente ou sua participação social e maturidade política, o desenvolvimento artístico proposto por Nussbaum aborda a pessoa como um todo:

Numa escola bem sucedida, as crianças acabam percebendo que é preciso ter imaginação para lidar com tudo aquilo que se encontra “fora do alcance da resposta concreta direta”. E isso incluiria praticamente tudo que interessa: uma conversa com um amigo, o estudo das transações econômicas, uma experiência científica (Nussbaum, 2015, p. 103).

A “pedagogia socrática” e o campo das artes precisam ser trabalhados de forma conjunta. Sócrates não adentrou nesse campo, ele permaneceu na filosofia. Nussbaum ressalta que “a investigação socrática pode ser fria e desapaixonada” (2015, p. 104) e que Tagore percebeu que a busca incessante pelo raciocínio lógico pode travar o desenvolvimento da personalidade. O indiano tinha compromisso com a “educação socrática”, mas desenvolveu elementos que iam além dela, que a aprimoraram. Nussbaum também faz isso em diversos momentos de suas obras.

Segundo Nussbaum, as artes têm dois papéis importantes na educação, a saber:

- Desenvolvem a capacidade de brincar;
- Tratam de pontos cegos culturais específicos.

Nussbaum denomina esses “pontos cegos” como problemas que não são abordados normalmente na educação ou situações que fogem ao dia a dia, deixando alguns grupos sociais desamparados ou à mercê de situações de discriminação ou de violência institucional. Eles podem ser explorados dentro ou fora da escola, mas é importante compreender que ambos (problemas não abordados e situações não corriqueiras) têm papel significativo na formação do cidadão e que a sociedade só será inclusiva se eles forem observados, ao passo que é cultura da sociedade excluir alguns segmentos (gays, estrangeiros, etc.) e que somente uma mudança nessa visão cultural poderá atingir o proposto pela autora: “se não estiver ligada a uma ideia de dignidade humana equânime, a imaginação empática pode ser caprichosa e desequilibrada” (Nussbaum, 2015, p. 109).

A pregação da empatia sem a sua devida realização na prática diária escolar não tem resultado algum. De nada adianta mostrar-se empático com as pessoas próximas, as quais já estão culturalmente incluídas e têm seu espaço garantido na sociedade e no acesso à cidadania, e ignorar os estranhos. Anteriormente, falamos que a criança aprende a relacionar-se com o outro conforme vai se desenvolvendo e que isso pode, e deve, ser estendido a culturas estrangeiras (cidadão do mundo).

Reforçamos, aqui, a necessidade de que esse olhar empático não seja limitado às pessoas próximas, familiares e amigos. Nussbaum busca, nos autores progressistas clássicos explorados no capítulo anterior, exemplos educacionais de diversas regiões do mundo que deram espaço às minorias sociais, em modelos ousados que buscaram a inclusão de grupos que até então eram invisíveis à sociedade em geral.

A própria arte deve ser avaliada. É preciso saber quais obras podem ser utilizadas na educação para que a arte não confirme essa exclusão:

Existe uma grande quantidade de obras de arte que reforçam sentimentos de compaixão unilaterais. Crianças que têm sua imaginação estimulada por meio da leitura de literatura racista ou da coisificação pornográfica da mulher não a estão cultivando de uma forma adequada às sociedades democráticas; e não se pode negar que os movimentos antidemocráticos têm sabido utilizar as artes, a música e a retórica de modo a contribuir ainda mais para humilhar e estigmatizar determinados grupos e pessoas (Nussbaum, 20015, p. 109).

Mais uma vez, percebe-se a importância de interligar os três pilares da “pedagogia socrática” de Nussbaum. As artes pelas artes, sem uma reflexão de como e se elas são utilizadas adequadamente, não levam a nenhum progresso. Essa reflexão precisa ser levada às

escolas. Muitos educadores não têm essa compreensão e percebem que o educador que leciona essa disciplina serve mais para enfeitar a escola que para formar cidadãos que se desenvolvem como seres plenos. Esse ainda é um ponto falho em muitas escolas que conhecemos.

Nussbaum traz um exemplo de como a arte foi utilizada de forma esplendorosa quando fala sobre o Coro das Crianças de Chicago, nos Estados Unidos, que atende a cerca de três mil crianças, a maioria delas vivendo abaixo da linha de pobreza. São alunos ignorados pelo sistema educacional, que reduziu ou suprimiu o ensino dessa disciplina em seus currículos por questão de redução de despesas.

Esse projeto é mantido por voluntários e doadores anônimos, com auxílio da Prefeitura, que cede o espaço físico para que se possam realizar os ensaios. Porém, o custo de tal atividade é altíssimo: instrumentos musicais, viagens, roupas, etc. não são fáceis de manter. Mesmo assim, um grupo de pessoas luta para que esse Coro se mantenha em atividade. O grupo apresenta-se em todas as regiões do país e até no exterior, chegando ao status de uma das maiores escolas de Coral do país.

O tamanho da escola não é o mais importante, o que importa são os impactos que a instituição escolar tem sobre as crianças, suas famílias, a comunidade e as pessoas que assistem aos concertos. O simples fato de instigar nas crianças da periferia o gosto pela música clássica já comprova que, aos poucos, elas têm acesso à cultura, a qual supera os limites impostos por sua condição social. A oportunidade de viajar para diferentes lugares (cidadão do mundo) e conhecer novas culturas ampliam a gama de conhecimento e oportunidades dessas crianças que, futuramente, terão opções mais diversificadas de crescimento emocional e profissional, o que já compensa o trabalho que o Coro realiza.

A autora enfatiza que as crianças que participam dessa atividade “interpretam músicas de diversas culturas” e que “aprendem sobre elas e, além disso, aprendem que essas culturas são acessíveis a elas, ultrapassando os obstáculos que as expectativas e a cultura locais puseram no caminho e mostrando que podem ser cidadãos do mundo” (2015, p. 115). Possivelmente, essas crianças não teriam essa abertura na escola. Aliás, não tiveram, visto que a rede de ensino de Chicago a retirou dos currículos para cortar custos, baseados em uma ideia de que a educação é despesa e não direito.

Para a sorte delas, em 1956, o ministro Christopher Moore percebeu que as crianças poderiam ser formadas por meio das artes e introduziu esse projeto na cidade. Ele sobrevive a duras penas, tem dificuldades financeiras para se manter em funcionamento, mas, mesmo

assim, as pessoas que o conduzem atualmente não desistem dele: os resultados são satisfatórios e compensam os sacrifícios.

No final deste capítulo, buscamos fazer uma ligação dos três pilares da “pedagogia socrática” por meio das artes¹⁷. Percebemos que o autoexame crítico é necessário ao cidadão, mas ele só terá acesso à cidadania plena se conhecer o sistema em que está inserido e fizer parte da sociedade, de fato. A imaginação narrativa é uma forma mais fácil de realizar isso, visto que a busca pelo ideal socrático somente pela razão pode ser um tanto quanto maçante e difícil, fato que espanta a maioria das pessoas.

Auxilia muito nesse processo o segundo pilar, o cidadão do mundo. O sistema de ensino que fica preso dentro de si e que se limita a redundar os próprios conhecimentos ao longo do tempo (como ratos de laboratório que ficam caminhando numa roda) sem trazer experiências externas que venham a contribuir para seu crescimento também condena os estudantes a um limite em seus conhecimentos.

Nussbaum faz uma leitura complexa da “pedagogia socrática” e nela introduz elementos de pensadores que, ao longo dos dois últimos milênios, foram apresentando novas ideias ao ideal do pensador ateniense. Todas as questões que a autora aborda são relevantes para uma educação democrática e libertadora. Ao sugerir modelos simples, baseados em ideias de lugares humildes – e que deram certo para a população humilde –, ela vai além de falácias e grandes projeções, com modelos que realmente funcionam e podem ser colocados em prática. Cabe aos educadores manterem-se abertos a isto: o professor também precisa estudar e tornar-se cidadão do mundo, buscando refletir sobre seu trabalho a partir de novas ideias.

¹⁷ A defesa das humanidades também é vital para que se mantenha uma discussão crítica no meio universitário, uma vez que o mercado Neoliberal tende a suprimi-las do currículo, ou empurrá-las para um canto obscuro e mal-visto do meio intelectual. Neste capítulo, mantivemos o foco sobre as artes em respeito às ideias de Nussbaum, que, ao aprofundar a discussão acerca da imaginação narrativa, se mantém nesse campo da produção acadêmica.

4 A “PEDAGOGIA SOCRÁTICA” DE NUSSBAUM E OS DESAFIOS ATUAIS À EDUCAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Educação é para gente. Antes de podermos planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para 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, 2015, p. 27).

O último capítulo desta pesquisa é um desdobramento do anterior e do primeiro, em sua apresentação dos pilares da “pedagogia socrática” na educação. Agora, uma vez apresentados esses pilares de forma detalhada, passamos a analisar de que forma a autora embasa suas ideias no campo filosófico-educacional. Neste momento, pretendemos indicar o alcance da teoria nussbauniana, analisando como sua pedagogia socrática ajuda a tematizar os desafios colocados à educação escolar democrática na atualidade.

A escola precisa dessa análise. Por décadas, a discussão foi realizada por terceiros¹⁸: sistema privado, igreja católica, governos autoritários e, mais recentemente, pelo mercado neoliberal, por meio de organismos como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Não ignoramos que houve avanços na educação e que nem sempre esses setores tiveram más intenções, mas pensar a educação democrática relacionada à escola pública não foi prioridade para essas instituições. Não é mais possível, diante dos desafios atuais, que outros pensem a educação pela escola sem correr o risco de que o façam de maneira a transformar os educandários em centros de criação de mão de obra barata e mentes manipuláveis.

A “pedagogia socrática” de Nussbaum, por meio seus três pilares (pensar por si mesmo, cidadania cosmopolita e imaginação narrativa), é uma alternativa para repensar as práticas que se adota no sistema de ensino e orientá-las na perspectiva de uma educação democrática. Pretendemos levar adiante nosso objetivo em três passos. Inicialmente, abordaremos o sentido do pensar por si mesmo relacionado à educação democrática. Dewey traz elementos importantíssimos a Nussbaum a esse respeito e a autora os aprofunda permitindo uma escola rica em pensamento, destoando da pobreza de pensamento que

¹⁸ A LDB de 1961 foi influenciada pela igreja católica no Congresso Nacional, a qual tem forte representação no ensino privado brasileiro. As duas emendas feitas na lei de diretrizes em 1969 e 1971 foram capitaneadas pelos militares, que tinham um Congresso dócil. Grande parte das decisões tomadas nas Conaes de 2010 e 2014 foram ignoradas na elaboração dos PNEs. A reforma do Ensino Médio de 2016 foi feita por meio de Medida Provisória, sem participação da educação pública.

abordamos na seção três do segundo capítulo. Para tanto, a base é a defesa da argumentação. A autora defende que o educador deve priorizar, na formação do educando, uma cultura da argumentação rica em ideias, desprovida de paixões pessoais e vícios. Quando o debate dentro do contexto escolar não é realizado dessa forma, o resultado é desastroso: os objetivos são confusos, há falta de argumentos e o embate pessoal toma o lugar do debate de ideias.

Na segunda seção, abordamos o ideal de cidadão cosmopolita, conduzindo o debate para desmistificar o patriotismo exacerbado que faz com que muitas pessoas não percebam que todos são cidadãos do mesmo mundo, mas que vivem em nações distintas. Nussbaum destaca que com o conhecimento (e o respeito) da cultura do outro é possível diminuir as desigualdades sociais e o preconceito que ocorrem com pessoas de outras nações, etnias e culturas. Nesse sentido, em alguns momentos, recorreremos a exemplos de outros países para ilustrar nossas ideias, seguindo exemplo de Nussbaum, que escreveu suas obras com base na educação dos Estados Unidos e da Índia. Essa sua experiência permitiu pensar a educação e o pensamento cosmopolita como alternativa ao patriotismo quando este se converte em uma visão limitadora do mundo. Mostrar o papel da cidadania cosmopolita para a educação voltada à democracia constitui o segundo passo do presente capítulo. Por fim, indica-se como a imaginação narrativa se apresenta como uma dimensão indispensável de uma educação escolar democrática.

Por fim, a terceira seção encerra os debates com a abordagem da imaginação narrativa, com a defesa de alguns elementos que estão presentes sobretudo nas artes e nas humanidades e que têm o potencial de humanizar a sociedade por meio da educação: a dança, o teatro, a literatura e o brincar criativo. Ao trabalhar nessa direção, a educação pode desenvolver nos alunos a ideia de participação política consciente de modo a desenvolver o potencial de olhar para o outro e dirimir os conflitos sociais, preconceitos e o machismo/patriarcalismo com a consciência de que a mulher deve ter espaço igual ao homem. Por meio da imaginação narrativa, é possível incentivar a participação política do cidadão e a preocupação da escola com o desenvolvimento da personalidade democrática.

Mesmo havendo essa divisão em três seções, cabe ressaltar que essas três dimensões são profundamente interligadas. Em diversos momentos, os três pilares da “pedagogia socrática” de Nussbaum convergem, pois a capacidade de examinar as próprias crenças, conceber-se como cidadão do mundo e colocar-se no lugar do outro são distintas facetas da formação para um *ethos* democrático. Percebe-se que a autora é coerente ao abordar sua visão de educação com base na filosofia grega, tomando exemplos em países de diferentes culturas

e toda a tradição da pedagogia nova que remonta a Rousseau e ao pensamento educacional desenvolvido a partir do final do século XIX.

4.1 O pensar por si mesmo e seu papel na educação democrática

Dewey, um dos interlocutores mais importantes de Nussbaum, traz importantes contribuições no que refere ao ato de pensar, quando afirma que o que *passa* pela cabeça de uma pessoa é diferente do ato de *pensar* filosoficamente. O filósofo defende que o ser humano pensa constantemente e que durante a maior parte do tempo passam coisas por sua cabeça, mas que isso é diferente de refletir. Há diferença entre as pessoas que pensam e as que apenas deixam passar os pensamentos em suas mentes. Pensar implica uma reflexão acerca dos pensamentos, de sua eficiência e do resultado que isso pode trazer para as pessoas: “Quem compreende quais são as melhores maneiras de pensar e porque são melhores, mudará, se quiser, as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes, isto é, até que executem melhor o trabalho de que é mais capaz o pensamento do que qualquer outra operação mental” (Dewey, 1979, p. 13).

Note-se que Dewey fala em “melhores maneiras de pensar”, ou seja, trata-se de selecionar o que passa pela cabeça e refletir acerca disso. O resultado é a eficiência dos pensamentos e, conseqüentemente, da vida e das ações da pessoa. Considerando que raramente o ser humano está livre dos pensamentos, visto que o tempo todo algo passa por sua cabeça, é salutar que saiba conduzir seus pensamentos a ponto de que estes tenham qualidade. A eficiência é resultante do ato de pensar. Na educação, isso se reflete em médio e longo prazo, visto que as pessoas que são formadas nas escolas e universidades, se o forem dentro dos parâmetros como os da “pedagogia socrática” de Nussbaum, poderão ter mais consciência do papel que devem exercer onde vivem e com quem interagem, bem como sua ação em sociedade e no legado deixado para as gerações vindouras.

Para que haja eficiência no pensar, aquilo que nos passa pela cabeça precisa ser refletido, pois precisamos ter o discernimento de conduzir essas reflexões de modo que haja ligação entre os diversos temas, traçando ligações entre eles de modo que um seja apoio e consequência do outro, não apenas sequências de ideias soltas e dispersas:

A reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras: não vão e vem confusamente (Dewey, 1979, p. 14).

A partir do momento em que se observa essa questão da sequência e consequência chega-se à coerência do pensamento sistemático, uma vez que existe organização, correlação entre as reflexões, observação da realidade e, acima de tudo, a resolução de um problema. Pela via oposta, a dificuldade em manter a coerência externaliza a pobreza de pensamento na educação, deixando indícios de que os educandos tenham dificuldades em refletir sobre a realidade em que vivem e viver conforme ela¹⁹.

Uma educação reflexiva pauta-se em possíveis problemas e hipóteses para sua resolução. Um problema que a afeta é a aceitação irrefletida de mentiras amplamente divulgadas por políticos, famosos e influenciadores digitais, bem como por parte de pessoas que têm acesso à informação e ao conhecimento e que poderiam facilmente verificar a veracidade do que estão lendo ou assistindo. No capítulo dois, falamos sobre a ação dos demagogos na civilização grega, os quais tinham grande influência sobre as pessoas, pois discursavam longamente nas Ágoras (uma espécie de praça pública) e manipulavam as ações de quem os ouvia. Ocorre que nos dias atuais há uma semelhança entre os demagogos e os agora denominados *influencers* digitais, os quais influenciam a maneira de pensar daqueles que agem irrefletidamente. Por essa razão, retornamos à importância da educação em formar cidadãos ricos em pensamento: “O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame efetuado à luz dos argumentos que o apoiam e das conclusões a que chega [...] para firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário” (Dewey, 1979, p. 18).

Para Dewey, só haverá coerência se o pensamento puder ser sustentado por argumentos. Estes devem estar amarrados em evidências sólidas. Por essa razão, uma educação que se preze não pode sustentar-se em ideias vagas, algo que este ou aquele educador “acham”, tampouco pode permanecer apenas no âmbito das opiniões dos educandos. As ações que ocorrem dentro do sistema educacional precisam ser capazes de exame à luz de argumentos, coerência e raciocínio lógico, bem como poderem ser elevadas, se necessário, ao plano de problemas e hipóteses. A dimensão acerca do exame e autoexame profundo de pensamentos e opiniões é fundamental, pois a simplificação destes implica a redução do próprio campo do pensamento. Nesse sentido, como argumenta Casara, “(...) o

¹⁹ Nos dias atuais, percebe-se essa incoerência entre o que se diz e o que se vivencia, principalmente com as redes sociais e sua influência nas questões políticas que atingem diretamente a população. O aumento das Fake News e a aparente aderência a elas por parte de pessoas ilustradas e que têm acesso ao conhecimento, a fácil aceitação da mentira amplamente propagada nos meios virtuais e a falta de questionamentos acerca de sua verdade demonstra não só a incoerência, mas também a falta de sistematização do pensamento.

empobrecimento da linguagem está relacionado tanto com a tentativa de excluir outros modos de pensar quanto com a relativização do valor de ‘verdade’ e o esquecimento da história” (2021, p. 259).

Como argumenta Nussbaum, Sócrates defendeu o poder da argumentação “numa democracia que gostava muito da retórica apaixonada e que não acreditava na argumentação” (Nussbaum, 2015, p. 47). As dificuldades que o filósofo ateniense teve com seus pares, quando defendeu a necessidade de pensar por si mesmo, levaram-no à morte. Mesmo assim, seu legado é imensurável: a partir do ideal socrático criaram-se várias ideias pedagógicas que têm no questionamento e no desenvolvimento da habilidade de refletir o seu ponto de partida. Nussbaum pontua que “hoje seu exemplo é fundamental para a teoria e para a prática da educação liberal de tradição ocidental, e ideias afins tem sido fundamentais para os conceitos de educação liberal na Índia e em outras culturas não ocidentais” (2015, p. 47). Graças a isso as universidades mantêm em sua grade curricular algumas disciplinas que trabalham as humanidades, por exemplo, filosofia.

Essas disciplinas comprovam que uma educação para a democracia precisa ter a clareza de que a qualidade deve ser priorizada em comparação com a quantidade. Em suas políticas de avaliação, por exemplo, os aspectos qualitativos devem se sobrepôr aos quantitativos. As políticas neoliberais apegam-se a números e estão se sobressaindo, por isso, Nussbaum denuncia que a democracia precisa das humanidades. A autora reflete que “na medida em que os testes padronizados se tornam a norma por meio da qual as escolas são medidas, é provável que os aspectos socráticos, tanto do currículo como da pedagogia, sejam deixados para trás” (2015, p. 48). As avaliações em larga escala²⁰ retratam essa preocupação de Nussbaum, visto que a partir delas é que se “mede” a qualidade do trabalho que vem sendo realizado. Quanto maior a nota, entende-se, melhor é a instituição.

No entanto, a dificuldade dessas avaliações é que elas retratam apenas uma parcela da realidade, visto que não fazem uma análise qualitativa do trabalho docente, apenas verificam o resultado final que se dá em uma prova. Logo, as instituições que preparam seus estudantes para ter bons resultados em provas terão índices maiores e mais recursos financeiros, ou

²⁰ Provas são aplicadas todos os anos nas escolas públicas para definir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A partir da pontuação, são destinados recursos financeiros às escolas e às universidades, e é feito ranqueamento entre estados e municípios. A nível nacional, temos: a Prova Brasil, aplicada a alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental; A– Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP); O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), para alunos concluintes da graduação. Mais recentemente, as provas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que avaliaram os níveis de alfabetização no segundo ano do Ensino Fundamental, por estados.

mesmo terão mais atenção da sociedade e de governantes²¹. Nesse ínterim, aquelas que se preocupam mais com as humanidades têm perdas. Aos poucos, corre-se o risco de que as humanidades sejam abandonadas.

Percebem-se três consequências negativas para o campo educacional quando o “autoexame socrático” não é realizado. Pode-se começar pela falta de clareza dos objetivos:

Se observarmos o debate político – como descrito, por exemplo, na *História da Guerra do Peloponeso*, de Tucídides -, veremos que as pessoas não discutiam muito bem entre si. Elas raramente examinavam seus objetivos políticos importantes – se é que chegavam a fazê-lo – nem perguntavam sistematicamente como as diferentes coisas que valorizavam poderiam se ajustar. ‘Percebemos, assim, que o primeiro problema da falta de autoexame é que ela leva a objetivos pouco claros’” (Nussbaum, 2015, p. 49, grifo nosso).

Ao não analisar os objetivos em um debate político, o debatedor corre o risco de não ter objetivo nenhum. Ou, quando os trabalhadores da educação não têm clareza do trabalho que desejam realizar, o fazem de qualquer forma, e o resultado é duvidoso. Conforme pontuado anteriormente, as pessoas não discutem bem quando não sabem aonde querem chegar. Com isso, a falta de sistematização nas perguntas, até mesmo o fato de não saber qual é a pergunta que norteia a discussão, leva ao segundo problema que abordamos: a discussão pessoal, desprovida de ideias argumentativas e carregada de ofensas desrespeitosas.

Quando a discussão é feita sem autorreflexão, rapidamente se esgotam os argumentos e as pessoas partem para o embate pessoal e para a troca de ofensas, esquecem o assunto em questão e focam em eventos alheios ao proposto para desviar-se do fato de que não sabem se defender. Nesse contexto, Nussbaum denuncia que muitas vezes as pessoas confundem o debate político com os esportes, cenário no qual o mais importante é vencer, não importa como: “quando as pessoas acreditam que o debate político é semelhante a uma disputa esportiva, em que o objetivo é marcar pontos para o seu próprio lado, é provável que elas considerem o ‘outro lado’ como inimigo e desejem derrotá-lo ou mesmo humilhá-lo” (2015, p. 51). Essa mesma condição pode ser estendida ao campo pedagógico. Sem debate, deliberação conjunta e exame das próprias práticas e posicionamentos pessoais, nenhuma proposta político-pedagógico reúne condições de avançar de forma democrática e produtiva.

Quando o debate se converte em uma espécie de disputa esportiva, de modo a ver o outro como inimigo, reduz-se a embate pessoal. Acompanhando a mídia e as redes sociais,

²¹ Em 2020, o estado de Minas Gerais, por exemplo, instituiu o *Prêmio IDEB Transformação* por meio da Resolução 4.405, publicada no Diário Oficial do Estado em 16 de setembro de 2020, no qual são premiadas as escolas que se destacaram nos exames que compõem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em cinco diferentes categorias, com base nos dados de 2019.

percebemos que esse método se tornou padrão²² no meio político brasileiro, com trocas de ofensas e brigas em locais onde deveria haver profundas discussões que impactam a vida de toda a população na formulação, aprovação ou rejeição de leis que podem até mesmo alterar a própria Constituição Federal promulgada em 1988 e que norteia todas as demais legislações do país. E quando a agressão ocupa o lugar da argumentação também no campo educacional, a democracia é esquecida. Logo, percebe-se um cenário em que vencer a briga é mais importante que debater. A pobreza de pensamento prejudica a educação porque as pessoas que devem debater para definir os rumos desta ocupam-se com brigas ideológicas e trocas de ofensas que, inclusive, se estendem à condição física, cultural, racial e sexual. Nessa hora, tudo é importante, exceto a educação e a democracia.

E isso nos leva ao terceiro problema: a pressa e o descuido de pensar. Se escolhas simples já exigem reflexão acerca das suas consequências e implicações, o que esperar daquelas que são complexas e causam grandes impactos em sentidos financeiros, questões legais e estruturais, formativas e sociais? Logo, quando o debate é apressado e preguiçoso, com poucas ideias e carregado de opiniões superficiais e embasadas em paixões fervorosas, os resultados são duvidosos. Relembramos o caso de Mtilene – conforme analisado na primeira seção do segundo capítulo deste trabalho –, cuja população foi poupada de ser extinta por causa da calmaria do mar, visto que a discussão que se deu no processo de tomada de decisão foi conduzida por um demagogo cruel e que soube argumentar com base em paixões e ideologias pessoais.

Não há garantias de que o prolongamento e a discussão até a exaustão tragam resultados diferentes. Mesmo assim, Nussbaum alerta que, “embora o exame socrático não garanta um conjunto de metas vantajosas, ao menos ele assegura que as metas perseguidas serão examinadas claramente uma com relação à outra, e assuntos fundamentais não serão omitidos em razão da pressa e do descuido” (2015, p. 49).

A dúvida que fica é se essas três questões são consequências da pobreza de pensamento ou se é exatamente esse o objetivo do mercado e de governos que pretendem, por meio da educação, preparar mão de obra barata e qualificada ao invés de cidadãos. Precisamos debater se aquele que desvia o foco para marcar pontos o faz porque não sabe agir

²² Em função do alto número de agressões verbais e tentativas de embate físico, a mesa diretora do Congresso Nacional estuda a possibilidade de criar normas para coibir essas cenas lamentáveis com punições severas aos parlamentares que protagonizam essas situações constrangedoras. Quem acompanhou a CONAE 2023, etapa estadual de Santa Catarina, percebeu que houve cenas em que educadores trocaram ofensas sem sequer envolver a meta que estava em discussão no momento, ocasião em que o campo ideológico se tornou mais importante que a Conferência e que os rumos da educação brasileira.

de outra forma ou se o objetivo é justamente deturpar a discussão para vencer a suposta batalha e, assim, privilegiar o campo ideológico em detrimento das necessidades e dos anseios da população. Logo, a pressa e o descuido podem tornar-se método.

Dois aspectos destacados por Nussbaum e que podem reverter o cenário preocupante que relatamos acima são o pensar, ao invés de concordar e bajular; e a cultura da inovação bem-sucedida que decorre do pensar por si mesmo. A autora ressalta que grandes empresas norte-americanas têm tido fracassos em seus projetos porque os colaboradores foram treinados para sempre concordar com seus superiores ao invés de questionar quando percebem algo errado:

Os principais professores de administração de empresa com quem conversei nos Estados Unidos dizem que localizam alguns de nossos maiores desastres – o fracasso de determinadas fases do programa da nave espacial da NASA, os fracassos ainda mais desastrosos da Enron e da WorldCom²³ - na cultura da bajulação, na qual a autoridade e a pressão dos iguais cantavam de galo e ideias críticas nunca eram articuladas (2015, p. 52-53).

Preparar mão de obra barata para o mercado de trabalho livre do ideal socrático é uma das metas do neoliberalismo. Esta, por sua vez, será treinada para realizar tarefas simples e repetitivas, em troca de salários baixos que garantem altos lucros para as grandes corporações. No entanto, o próprio mercado torna-se refém disso. Considere-se que com o passar do tempo a cultura da inovação vai se esvaindo e então ocorrem os fracassos exemplificados anteriormente.

O oposto desse treinamento para o mercado é o preparo de mentes que pensam e desenvolvem a criatividade, conforme iremos explorar mais profundamente na última seção deste capítulo. Sendo assim, alertamos para o fato de que aqueles que olham para a educação e realizam reformas com a supressão das humanidades e a inserção de cursos meramente técnico-profissionalizantes estão fadados a criar uma sociedade pouco criativa em médio prazo, a qual levará a um empobrecimento generalizado do pensamento e da própria sociedade, bem como da linha de produção e do consumo.

E sem consumo não há mercado. Esse é o paradoxo que os defensores de reformas que retiram a filosofia dos currículos têm dificuldades em perceber. Além disso, há falta de mão de obra qualificada em diversos setores no país nos quais as atividades não são repetitivas e exigem preparo, treinamento e criatividade. Logo, a produção diminui e o poder de consumo

²³ A Enron e a WorldCom eram empresas norte-americanas cuja falência levou à descoberta de fraudes contábeis. Bem vistas na Wall Street, suas ações eram infladas por manipulações no mercado em que atuavam e, quando pediram falência, tiveram queda brusca, deixando milhares de pessoas com grandes prejuízos.

da população também, gerando uma crise no sistema capitalista que apenas serve para gerar pobreza e desigualdades sociais.

Nussbaum conclui que “uma das características evidentes da força econômica dos Estados Unidos é que temos confiado numa educação baseada nas ciências humanas e, nas ciências, no ensino e nas pesquisas científicas básicas, em vez de nos concentrarmos, de forma mais limitada, nas técnicas aplicadas” (2015, p. 53). Sendo assim, ao insistir nas humanidades, a educação está salvando o próprio mercado, mesmo que este não perceba. Por isso a democracia não pode ser sustentada apenas pela economia. Se ela não tiver pilares mais robustos, enfraquece em demasia e aventuras autoritárias podem gerar perigo para a sociedade. É nessa mesma linha de argumentação que Casara constata que quando a reflexão é bloqueada em grandes empresas, em prol da bajulação e da alienação, trabalhadores passam a assemelhar-se a autômatos, tornando-se incapazes para “o exercício do pensamento no ambiente da empresa” (2021, p. 272).

A cultura da responsabilidade e do fomento do bem comum é uma possibilidade para evitar os perigos aqui destacados, tanto do enfraquecimento da democracia quanto da pressa e do descuido de pensar. Por essa razão, o exame atento e crítico das próprias crenças ajuda a evitar a dogmatização da visão de mundo onde se está imerso e a redução do bem comum aos interesses de grupos privados competindo entre si. Nussbaum argumenta, pois, que para “fomentar uma democracia que seja reflexiva e deliberante – e não um mero mundo mercantil de grupos de interesse em competição entre si –, uma democracia que tome verdadeiramente em consideração o bem comum, devemos produzir cidadãos que tenham a capacidade socrática de refletir sobre suas crenças” (2015, p. 39-40). Nussbaum ressalta que aqueles que percebem que há relação entre responsabilidade de ideias e ações percebem seu papel na sociedade e reforçam o interesse coletivo pela melhoria. Ela cita o exemplo dos estudos de Tagore em *Nationalism*, destacando que a burocratização insensibiliza a imaginação moral das pessoas. Ainda segundo Tagore, nessa burocratização, as pessoas se deixam usar pela máquina pública, como peças do governo:

Foi esse, basicamente, o argumento levantado por Tagore em *Nationalism*, quando insistiu que a burocratização da vida social e a inexorável natureza automática dos Estados modernos haviam insensibilizado a imaginação moral das pessoas, levando-as a concordar com atrocidades sem sentir nenhum remorso. A independência de pensamento, acrescentou ele, é crucial para que o mundo não seja conduzido rapidamente à destruição (2015, p. 54).

O senso de responsabilidade precisa ser absorvido pelas pessoas. É fácil encontrar culpados para os problemas da sociedade, desde que sejam sempre os outros: os professores, o sistema, os políticos, etc. No entanto, o debate precisa ser aprofundado: precisamos encontrar algum culpado ou buscar formas de resolver o problema? Se a segunda hipótese é considerada a mais válida, de que forma isso será feito? Mais uma vez, as humanidades mostram-se como a melhor opção para, de forma racional e responsável, preparar as pessoas para conduzir os rumos. Não haverá respeito entre indivíduos se uns não compreenderem os outros em suas diferenças. A única forma de se fazer isso é refletir sobre as opiniões e os gostos dos outros a partir de seu ponto de vista. Ao menos colocar-se no lugar desse outro. Essa relação mútua de cumplicidade só ocorre a partir do momento em que cada um é capaz de fazer o autoexame e conhecer as diferenças culturais.

Tal como Nussbaum descreve a Índia, o Brasil também é um país de muitas culturas, etnias, religiões e tradições. Assim, todos devem ser respeitados em suas diferenças. A filósofa defende que o raciocínio socrático é uma prática social e deve ser lecionado como uma disciplina da grade escolar. Quando Nussbaum sugere que o pensamento socrático deva ser impulsionado também na forma de uma disciplina (2015, p. 54), ela o faz de maneira que se compreenda a real complexidade da disciplina de filosofia. Todavia, a defesa das humanidades no currículo escolar não se limita ao ensino de uma disciplina, ela consiste, para além disso, em preparar a sociedade para aprender a viver com as diferenças, em um país (a autora cita a Índia) muito dividido e paternalista.

A partir desse raciocínio, Nussbaum pergunta: “como, porém, mais especificamente, a educação liberal pode ensinar valores socráticos?” (2015, p. 55). Ela mesma responde que a universidade o faz com a reflexão argumentativa, por meio da investigação dos conteúdos que estão sendo abordados; ao avaliar as provas que são aplicadas aos alunos, em que eles mesmos são capazes de analisar as perguntas; na produção de ensaios com argumentação estruturada e que se sustenta; na análise dos argumentos dos colegas em discussões e seminários; enfim, criando uma cultura de argumentação, sem discussões ofensivas.

Na escola pública de Educação Básica, os mesmos ideais podem ser abordados, respeitando a maturidade do público-alvo. Há disciplinas que podem fazer o papel da filosofia no Ensino Fundamental, como geografia, história e ensino religioso e mesmo a arte. No Ensino Médio, além dessas (exceto o ensino religioso), temos a filosofia e a sociologia cumprindo o papel que Nussbaum denomina como prática social do raciocínio socrático. Cada um a seu modo, esses componentes curriculares têm o potencial de evitar a reprodução de atividades e tarefas repetitivas, ao mesmo tempo em que os alunos são levados a analisar os

temas abordados com reflexões argumentativas. Certamente não será alcançado o mesmo resultado do ensino superior, porém, há avanços em se abordar o educando dessa forma desde a mais tenra idade. Afinal, “cada aluno deve ser tratado como um indivíduo cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula” (Nussbaum, 2015, p. 55). Para alcançar essa contribuição ativa e criativa, o educador deve perceber o potencial do educando e planejar formas de incentivar isso. É uma via de mão dupla, ambas as partes têm um papel a cumprir para atingir esse objetivo.

Com base nos aspectos tematizados até aqui em torno do pensar por si mesmo, passamos a abordar o ideal de cidadão do mundo a partir da educação brasileira e a forma como este contribui para criar as condições visando ao desenvolvimento de uma educação democrática. Considerando que o Brasil é um país de dimensões continentais, a percepção de cidadania cosmopolita se faz necessária para diminuir as situações de exclusão, discriminação, racismo e preconceito ainda presentes na sociedade. Dessa forma, o pensamento cosmopolita sobressai-se ao patriotismo exacerbado que tem tomado conta do discurso de algumas linhas políticas, as quais supervalorizam a cultura de determinados grupos ou de uma região do país em detrimento de outras.

4.2 A educação e o pensamento cosmopolita como alternativa ao patriotismo

A análise inicial que se faz acerca de uma reflexão cosmopolita é embasada em duas questões abordadas por Nussbaum em *Patriotismo e Cosmopolitismo*, a qual recomenda não desdenhar do valor do patriotismo nem exagerar no sentimento por ele nutrido: “Venerar a mi país como si fuera un dios es lanzar sobre él una maldición” (1999, p. 13). Além de fazer mal, a prática do patriotismo exagerado impõe limites a todos. Pode-se reconhecer que aqueles que usam do discurso extremista em favor de sua nação (e em detrimento das demais) talvez tenham intenções que considerem nobres, e possivelmente eles não desejam o mal para o lugar em que vivem e por isso creem estar no caminho certo e fazendo o melhor para si e para os seus.

No entanto, não estão. Tanto o exagero em defender sua nação quanto a ação de colocá-la acima das outras acaba por aumentar a possibilidade de conflitos internos e externos enquanto tende a isolar o país em questões econômicas, políticas, sociais e culturais. Essa ideia ilusória de que há uma nação melhor do que a outra já se provou errônea em diferentes

países e tempos históricos. Exemplo disso foi o nazismo, responsável pelo assassinato deliberado de milhões de judeus (muitos nascidos na Alemanha, inclusive) durante a Segunda Guerra Mundial e que levou o país à ruína em diversos aspectos.

Por outro lado, Nussbaum reforça uma questão que talvez possa ser uma das causas que leva ao totalitarismo: ao desdenhar (ou subestimar) do patriotismo de alguns grupos políticos, abre-se espaço para que eles tenham um crescimento e se estruturam em diferentes países, apoiando-se uns nos outros e criando regimes ditatoriais que tomam o poder e nele se mantêm, acabando com a democracia ou distorcendo o conceito de governo pelo povo com o uso da força ou na manipulação do campo de ideias que levam as pessoas a concordarem com suas ações abusivas. Discursos patrióticos extremados valem-se de uma ideia distorcida de liberdade, segundo a qual estão agindo em nome dela e, quando combatidos pela força da lei, colocam-se como vítimas do sistema. No entanto, isso representa um grande perigo para a democracia, que não é tão forte tal como se pode pensar. Em diferentes momentos históricos, a democracia foi ameaçada no Brasil e em outras partes do mundo, com ditaduras que se estabeleceram no poder.

Feitas essas considerações, lançamos sobre o tema um olhar que indica a forma como a educação pode basear suas práticas pedagógicas contemporâneas para a liberdade democrática e o exercício da cidadania. Nussbaum reforça, como primeiro ponto, que somos cidadãos de um mundo de seres humanos, mesmo que estejamos situados em um determinado país (ela cita os Estados Unidos) e que tenhamos que compartilhá-lo com pessoas de outras nações (1999, p. 15). Acrescentamos a esse aspecto o tema da globalização, a qual começou a crescer timidamente no início da Revolução Industrial²⁴ e passou a se expandir de maneira acelerada neste século, em todos os sentidos da sociedade, política e economia. A delimitação em fronteiras se mantém por motivos políticos e administrativos, porém, a facilidade na comunicação e no comércio global é muito grande, visto que a economia está interligada com marcas que têm sua linha de produção em vários países e que comercializam o produto final em todos os continentes.

A globalização²⁵ é um fator que pode trabalhar a favor do cosmopolitismo. No entanto, há que se levar em conta seu papel na análise, visto que ela oferece grande influência

²⁴ A Revolução Industrial teve início em meados do século XVIII na Inglaterra, com a indústria têxtil. Um século depois, espalhou-se para o restante da Europa, os Estados Unidos e o Japão, e, no século XX, pelos países menos desenvolvidos. Modificou a vida das pessoas e as relações sociais em diversos aspectos e praticamente eliminou fronteiras, principalmente com a divisão da produção de mesmos produtos em diferentes países.

²⁵ Considerando que há diversos tipos de globalização, destacamos a globalização cultural como aquela que trabalha a favor do Cosmopolitismo, visto que a econômica se preocupa com a produção de riquezas e mão de obra barata, logo, cidadãos sem capacidade de auto reflexão.

sobre a educação e pode ser um entrave para o patriotismo quando excludente. A rapidez com que ela se desenvolve nem sempre é assimilada pelo campo educacional. Podemos fazer aqui uma análise rápida da forma como o campo educacional tem dificuldades em se adaptar a alguns aspectos dessa rapidez, como é o caso, por exemplo, das redes sociais que ainda criam problemas dentro dos educandários, mais especificamente da escola pública na educação básica. O smartphone é um dos símbolos das tecnologias e da facilidade com que o mundo globalizado pode manter comunicações instantâneas. Muitos educadores sentem grandes dificuldades para administrar suas aulas devido ao uso que os educandos fazem deste aparelho. Por anos, seu uso foi proibido nas escolas públicas, inclusive há leis estaduais nesse sentido. No entanto, a insistência dos adolescentes com jogos e redes sociais é um entrave para as aulas.

Há uma relação entre cosmopolitismo e globalização, e reforçamos que este segundo elemento pode combater o patriotismo exacerbado de alguns grupos. No entanto, a dificuldade do sistema educacional de se adaptar a alguns dos aspectos da globalização, conforme falamos do smartphone, indica a necessidade de um estudo maior sobre a questão, visto que até o momento trabalha-se mais no senso comum do que em estudos que possam aliar tecnologias com aprendizagem. Esse é um campo pouco explorado e, inclusive, Nussbaum não o aborda profundamente e percebemos que nele há potencial para uma grande pesquisa.

Mesmo assim, ela não deixa de mencionar que “os problemas que precisamos resolver – econômicos, ambientais, religiosos e políticos – têm um alcance global. Não há esperança de resolvê-los a não ser que as pessoas outrora distantes se aproximem e cooperem como nunca fizeram antes” (2015, p. 79). Apenas soluções internas não darão conta de resolver os problemas globais, pois é preciso cooperação entre povos e governos para que as situações mencionadas pela autora sejam dirimidas. O trabalho individual não leva a uma solução, pelo contrário, acirra a rivalidade entre os povos e aumenta os problemas, principalmente as questões ambientais e de preconceito: “é irresponsável enterrar a cabeça na areia”, destaca Nussbaum (2015, p. 80).

A autora dá pistas de como a educação pode modificar esse cenário e ressalta:

As escolas, as faculdades e as universidades do mundo têm uma tarefa importante e urgente: desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea (pois todas as nações modernas são heterogêneas) e de um mundo ainda mais heterogêneo, e inteirar-se um pouco da história e da natureza dos diversos grupos que nela habitam (2015, p. 80).

O povo que não quer conhecer a história do outro (patriotismo extremo) não é capaz de lutar pela redução das desigualdades. Por séculos, algumas regiões foram consideradas sem importância. As disciplinas de história e geografia priorizaram o estudo da Europa²⁶ e da América, com maior ênfase no velho continente e pouca abordagem sobre a Ásia e o Oriente Médio. A história da África teve sua abordagem realizada a partir da escravidão, como se não houvesse cultura naquele continente. Uma nação heterogênea não comporta o patriotismo exacerbado. Respeitar a própria cultura difere de colocar-se acima das outras. No entanto, a superação dessas diferenças só vai ocorrer a partir do momento em que as pessoas conhecerem a cultura do outro. Nussbaum sugere que:

Esse aspecto da educação exige uma grande quantidade de conhecimentos factuais que mesmo os alunos que cresceram há trinta anos nos Estados Unidos nunca tiveram: conhecimento a respeito dos diversos grupos (étnicos, nacionais, religiosos, com base em gênero) que compõem o próprio país, de suas conquistas, lutas e contribuições; e um conhecimento igualmente complexo a respeito de países e tradições além das suas (2015, p. 81).

O processo de desmistificar os estereótipos é trabalhoso. Por vezes, é mais fácil ao educador concordar com o currículo que preza pelos valores internos e tradicionais do que abordar as complexas relações internacionais. Ao adentrar na discussão acerca das questões de gênero, por exemplo, corre-se o risco de abrir um debate ideológico que leva a opiniões pessoais desprovidas de base científica e embates apaixonados amparados unicamente no senso comum. Por essa razão, Nussbaum ressalta que “para compreender nosso próprio país, é preciso analisar os grupos que o compõem, e isso raramente foi feito nos Estados Unidos no passado” (2015, p. 81). Essa falta de compreensão das diferenças regionais dificulta a discussão inteligente e apenas acirra a falsa sensação de que alguns povos são superiores aos outros.

Nesse sentido, a autora afirma que “é preciso compreender a imigração e sua história, o que naturalmente nos leva a pensar nos problemas existentes em outros países que causam a imigração” (2015, p. 81). Desse modo, ela deixa claro que a mudança populacional de um lugar para outro não ocorre por motivos fúteis nem por questões de tomada de espaço, mas sim a partir de problemas dos quais as pessoas pretendem fugir e da esperança de que há melhores condições de vida em outra região.

²⁶ Por muito tempo tivemos a impressão de que não houve Idade Média na Ásia, de que o sistema feudal se instalou em todos os continentes por mil anos e de que a China, por exemplo, não teve seu próprio estilo de vida nesse período. Muitos alunos desconhecem a arte e a filosofia oriental, visto que o Renascimento aborda somente os artistas e os pensadores europeus.

A única forma de abordar as questões relatadas e levar o aluno a conhecer as diferentes populações e culturas é defender a manutenção das humanidades no currículo escolar. Nas reformas educacionais conduzidas por governantes que têm no mercado neoliberal sua inspiração, os componentes curriculares que trabalham esses temas tendem a perder espaço para aqueles que têm na leitura, na escrita e no cálculo a maior priorização. Logo, se não houver uma defesa intelectual acerca da necessidade de se conhecer outras culturas para diminuir as desigualdades, as ciências humanas perderão espaço nos currículos para as linguagens e as exatas.

Retornando à discussão acerca do patriotismo, levantamos outra questão cara à Nussbaum: o problema da subversão de valores que mantém uma nação unida, visto que para ela a política do nacionalismo está mais forte do que a política da diferença, ignorando totalmente o conceito de justiça social debatida em várias de suas publicações. Segundo Nussbaum, a justiça social é substituída pela adoração pitoresca a alguns ídolos: “a subvertir incluso los valores que mantienen unida a una nación, puesto que tales sentimientos sustituyen los valores universales y substantivos de la justicia y el derecho por un pitoresco ídolo” (1999, p.15).

O culto ao líder foi muito usado em regimes autoritários, no nazismo e no fascismo. Figuras como Hitler e Mussolini tinham um sistema de propaganda que garantia um trabalho de toda a imprensa da época na modelação de uma imagem carismática para sua pessoa, fazendo com que a população aceitasse boa parte de suas ações abusivas. As pessoas perceberam tarde demais as reais intenções desses governantes, quando já estavam na guerra e não tinham mais tempo hábil para depô-los e buscar novas formas de governo. Essa estratégia deve ser questionada no sistema educacional, visto que na sociedade atual ainda percebemos que essa tática é utilizada e a população aceita com facilidade quando líderes se utilizam do discurso da liberdade para cometer abusos. Pode-se perguntar de que forma esse assunto está sendo abordado no sistema educacional e se há um trabalho sendo realizado que leve os alunos à reflexão acerca do papel de um líder político e dos limites que a ele devem ser impostos.

Mesmo concordando que a educação não pode assumir sozinha a responsabilidade pela democracia, sabemos que os educadores estão entre os poucos que ainda se dispõem a questionar de um modo mais fundamentado o autoritarismo. Se não o fizerem, o debate ficará por conta das redes sociais e de grupos de *whatsapp*, em que há a tendência de se aceitar tudo como verdade sem o questionamento necessário.

Ao aliar o pensamento cosmopolita com o pensar por si mesmo que abordamos na primeira seção deste capítulo percebemos o potencial da escola pública no combate aos abusos do patriotismo e da distorção que ideias dessa natureza podem causar na sociedade. Uma vez que se leva o educando a refletir sobre tudo que o rodeia, ele será preparado para questionar. Questões como o culto ao líder e a distorção dos valores de uma nação virão à tona e não serão facilmente assimiladas pelas pessoas. Sempre que a escola cria condições para um aluno para pensar de forma cosmopolita, ou seja, como um cidadão do mundo que luta pela justiça social, ela está cumprindo seu papel na diminuição das fronteiras e na ampliação da consciência nos valores da cidadania democrática. No entanto, isso não é fácil, exige renúncias, como os antigos já sabiam: “Diógenes sabia que la invitación a pensar como ciudadano del mundo era, en cierto sentido, una invitación a exilarse de la comodidad del patriotismo y de su sentimentalismo fácil; a considerar nuestros propios estilos de vida desde el punto de vista de la justicia y el bien” (Nussbaum, 1999, p. 18).

Nussbaum destaca que os seguidores de Diógenes também diziam que cada pessoa tinha duas comunidades: aquela em que nasceu e aquela cuja única fronteira é o sol. Da segunda é que emanam nossas obrigações básicas, destacando-se a justiça ou, como defende Nussbaum, a Justiça Social. Os valores morais que definem a sociedade são destinados a todas as pessoas e não se limitam ao lugar que você tem como sendo seu, sua origem. Pensando nisso, seria mais fácil definir ações para fomentar a consciência crítica dos alunos.

Olhando para o contexto especificado sobre patriotismo e cosmopolitismo proposto por Nussbaum, lançamos uma pergunta ao campo educacional: de que forma a educação pode se beneficiar desse conceito de cidadão do mundo, o qual não se limita pelas suas fronteiras e tem como valor moral básico a justiça social? Entendemos que a educação pode e deve combater o sentimento exacerbado de patriotismo que se mostra muito forte no Brasil, mesmo que esteja maquiado. Este não se mostra apenas com relação aos estrangeiros, mas também entre os compatriotas. Exemplo desse aspecto é que no sul do Brasil muitas pessoas mostram resistência às pessoas que chegam do norte e do nordeste à procura de novas oportunidades de trabalho, mesmo que na região Sul haja sobra de vagas de emprego e falta de mão de obra.

Considerando que o Brasil é um país de dimensões continentais, a visão cosmopolita deve ser aplicada dentro do país, não somente em relação a estrangeiros. Na educação formal, há que ser destacado que há diferentes culturas e que as regionalidades esboçam características únicas em cada localidade, o que envolve desde sotaques até a gastronomia e a música. Esse fator é importante visto que muitos alunos desconhecem a geografia brasileira e

as inúmeras culturas e povos que constituem o país. Estudantes tendem a desrespeitar as diferenças mais pela ignorância do que pelo preconceito em si.

Nussbaum ressalta que o patriotismo deve ser substituído pelo cosmopolitismo cidadão, mas sem desprezar os sentimentos patrióticos, visto que as pessoas têm seu lugar, sua origem. É no seu lugar de nascença ou comunidade que acontecem as primeiras vivências e aprendizagens, bem como os contatos sociais e culturais responsáveis por constituir as pessoas naquilo que elas são já nos primeiros anos de vida. Com o passar do tempo é que essas pessoas vão assimilando novas culturas a partir das diferentes vivências e percebem a riqueza e a diversidade cultural brasileira. Instituições educacionais possuem um papel fundamental para que isso aconteça de uma maneira respeitosa.

Outra responsabilidade da escola, e que está interligada à questão ora apresentada, é ensinar o aluno a pensar além das fronteiras, visto que ninguém é melhor do que ninguém. A ampla abordagem do conceito de diferença, ao invés de superioridade, é salutar nesse sentido, uma vez que há tendência de olhar o outro “de cima para baixo”. Se a escola não deixar claro esse conceito e se não abordar as culturas de outros países a partir de um salutar estranhamento respeitoso – ao invés de preconceito –, não terá sucesso em criar cidadãos cosmopolitas. Esse é um processo que se faz aos poucos, há componentes curriculares da educação básica que podem desenvolvê-lo de forma mais ampla, como é o caso da geografia e da história.

A contribuição da geografia se dá ao abordar os temas ligados à geografia humana mediante a comparação das diferenças entre diversos países nas mais variadas áreas; ou na geopolítica, quando são explorados temas como a primavera árabe, a exploração do petróleo no Oriente Médio, etc. Já na disciplina de história, é possível buscar essa reflexão, entre tantos temas, quando se estuda a chegada dos europeus na América e todas as implicações que isso teve para os habitantes do continente, com processos de aculturação, imposição da religião católica, expulsão dos indígenas de suas terras e o extermínio em massa da população nativa em alguns países.

Isso nos leva ao etnocentrismo, que se fortaleceu ao final da idade média²⁷ com a pregação de que as pessoas de pele branca, mais especificamente os europeus, eram superiores aos demais, principalmente em relação aos negros africanos. O resultado disso foi a colonização da América e, posteriormente, da África e da Ásia, e a imposição do catolicismo

²⁷ A Idade Média foi um período histórico compreendido entre os anos 476 e 1453, quando houve na Europa o fortalecimento do sistema feudal e da igreja católica e a preparação da base para que o continente europeu se tornasse o mais rico e poderoso por séculos.

sobre diversos povos com a autodesignação da missão de levar a cultura chamada superior aos povos inferiores. Passados cinco séculos, ainda percebemos que há grupos que procuram comprovar a superioridade das pessoas de pele branca, como é o caso dos neonazistas que têm importantes grupos no Brasil. Esse etnocentrismo deve ser combatido na educação com a conscientização de que em todos os sentidos as pessoas são iguais, social e geneticamente. A abordagem de Nussbaum sugere que somente com muito trabalho realizado em sala de aula é que pode se tornar possível a redução do próprio preconceito.

Ao desmistificar o etnocentrismo e comprovar que a ideia de cosmopolitismo é válida, o professor tem a oportunidade de lançar bases sólidas para que haja a redução na desigualdade. Um simples estudo comprovará que o continente africano é o mais pobre de todos, com altos índices de transmissão de doenças e analfabetismo. Porém, isso não se dá por conta de uma suposta inferioridade, mas sim porque historicamente esse continente foi subjogado por três milênios, desde as invasões persas, passando pelos projetos de expansão gregos e romanos, até o expansionismo europeu moderno.

Com base no que foi apresentado até aqui, temos o desafio de responder à pergunta básica a ser desenvolvida na próxima seção deste capítulo: de que forma o professor promoverá uma educação que leve o aluno a pensar por si mesmo e que desenvolva o ideal de cidadania cosmopolita, com vistas a uma educação democrática? A proposição é de que se faça isso usando a imaginação narrativa, ou seja, o terceiro pilar da “pedagogia socrática” de Nussbaum.

4.3 A imaginação narrativa e a defesa de uma educação democrática alicerçada nas humanidades

Pode-se dizer que a contribuição da imaginação narrativa para a educação é a condução de uma escola com modelo pedagógico oposto ao neoliberal e tecnicista. Já dissertamos sobre a influência do mercado sobre a educação, principalmente no século XXI. Ressaltamos também que em diversos momentos da história diferentes agentes tomaram as decisões em nome dos educadores e que estes precisam assumir o protagonismo do debate. Ao tomar conta do currículo e suprimir as humanidades, vendendo a ideia de que língua portuguesa e matemática ministradas de modo instrumental são mais importantes do que as outras áreas do conhecimento, e, com isso, dispensando a elas maior número de aulas semanais, quem tinha a intenção de reduzir a possibilidade de que os alunos melhorassem sua capacidade de pensar teve êxito.

A queda na qualidade da educação básica é gritante, principalmente do Ensino Médio brasileiro na atualidade. Se por um lado vende-se uma ideia de que esses resultados se dão por “culpa” dos professores que não se dedicam, por outro há movimentos que resistem à limitação do currículo ao preparo para o mercado de trabalho e a defesa de que as áreas que compõem as humanidades tenham seu espaço e possam trazer mais vida para as escolas. A própria Nussbaum pontua que “os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica” (2015, p. 96). Dito isso, lembramos que nenhuma área é mais nem menos importante que a outra e que não é nosso objetivo desmerecer as áreas das exatas nem as linguagens. Pelo contrário, a integração destas com as humanidades é que traz uma educação mais humana e de qualidade. Essa postura é defensável com base na própria autora.

No entanto, vivemos em um mundo complexo, no qual as tecnologias têm espaço cada vez maior, inclusive com a inteligência artificial sendo aprimorada por diversas empresas. Em paralelo, podemos falar da inteligência emocional e da vivência humana, da humanização das pessoas como alternativa à artificialização das relações interpessoais. Não podemos negar que as tecnologias, as facilidades promovidas pelos smartphones e pela inteligência artificial, por exemplo, devem fazer parte da escola; pelo contrário, concordamos que o espaço educativo deve se adaptar a esse cenário que não é futurista, mas sim uma realidade presente na prática docente. Por essa razão, cabe ao educador buscar alternativas para humanizar seu trabalho e atrair os alunos para interações que aflorem seu potencial em termos de imaginação.

As humanidades, conforme pontua Nussbaum, trazem esta possibilidade: precisamos perceber que as pessoas têm fragilidades e liberdades, que não são máquinas a serviço do mercado; que possuem sentimentos, vivenciam problemas e têm fraquezas as quais sofrem para superar. Dito isso, reforçamos sua fala de que “esse reconhecimento implica a capacidade de perceber o mundo como um lugar em que não se está sozinho – um lugar em que outras pessoas têm suas próprias vidas e necessidades, e o direito de se preocupar com elas” (Nussbaum, 2015, p. 97).

Logo, o primeiro aspecto das humanidades é o de humanizar o currículo da educação. Novamente reforçamos que não é necessário (tampouco possível) ignorar as tecnologias, devendo-se, ao contrário, colocá-las a serviço do desenvolvimento da imaginação narrativa sempre que possível. Ao humanizar o currículo mediante áreas como as artes, a história, a filosofia e a literatura, o educador tem a possibilidade de resgatar alguns aspectos da vida humana que já se perderam ou aos poucos estão se perdendo em meio às máquinas. Uma maneira de se fazer isso é “desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e

aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa” (Nussbaum, 2015, p. 96). Essa capacidade de empatia é explorada pela autora principalmente quando ela tece críticas à influência desmedida do mercado nos rumos da educação. Uma educação fortemente orientada pela lógica do mercado facilmente pode alimentar as ameaças que a democracia sofre constantemente.

Porém, essa linha de trabalho e vivência somente será efetivada a partir do momento em que se conhece as pessoas com que se convive. Passar pela experiência do outro, seja colega de sala, de trabalho ou de comunidade, não é tarefa fácil, principalmente se não há preocupação disso por parte dos educadores. Considerando-se que boa parte da sociedade tende a se render às imposições da vida automatizada que se vive neste século, a escola resta como um dos poucos lugares onde ainda se discutem questões ligadas a convivência, empatia e valores. Nussbaum (2015) coloca que um modo de se combater essa tendência está justamente no ensino das artes, por meio da imaginação. A autora lembra que a civilização grega não se dedicava ao teatro por questões apenas estéticas, mas sim para que as pessoas tivessem a oportunidade de vivenciar experiências que poderiam vir a ter no futuro, sugerindo maneiras pelas quais poderiam lidar com elas, mesmo que fossem inusitadas. Do mesmo modo, a autora (Nussbaum, 2015) reforça que as brincadeiras infantis mostram um universo de possibilidades no que se refere à confiança, resultando em capacidade fundamental do ser humano de se maravilhar em relação ao mundo e de imaginá-lo diferentemente do que é.

Dois aspectos fundamentais nesse sentido são (1) a participação política do cidadão e a (2) preocupação da escola com a personalidade saudável do indivíduo, havendo conexão entre os dois. Na base de ambos está a imaginação narrativa, e com ela o desenvolvimento de atitudes saudáveis de amizade e cooperação, componentes que atuam diminuindo a rivalidade e a competitividade (Nussbaum, 2015, p. 100-101). Nesse sentido, um aspecto leva ao outro, visto que somente haverá participação política consciente e cooperativa caso os indivíduos tenham personalidades bem desenvolvidas. Do contrário, ficamos sob o risco de aventuras ditatoriais que podem contar com apoio de uma parcela significativa da sociedade, sendo esta esclarecida ou não. Um sistema que não aborde esses dois aspectos na formação dos seus cidadãos fica frágil até mesmo em suas bases, deixa as pessoas com pouca capacidade de discernimento e aquelas que se dispõem a participar ativamente do campo político são facilmente manipuladas, de modo a facilmente concordarem de modo acrítico com o que seus líderes lhes apresentam. Percebemos na obra de Nussbaum (2015) que uma forma de levar a essa conscientização é o brincar. Ao incentivar os educandos a estudarem utilizando

brincadeiras, o professor lhes oferece a possibilidade de aprender de forma lúdica, na representação de aspectos da vida real tal como na literatura grega ou universal.

Mas não são somente a personalidade e a consciência política e de cidadão que a brincadeira na escola desenvolve. Outra possibilidade apresentada por Nussbaum é a diferenciação entre a aprendizagem repetitiva e a prática, quando ela pontua que “Gertrudes, a heroína fictícia de Pestalozzi, percebeu que o aprendizado repetitivo e passivo anestesiava a personalidade, enquanto as atividades práticas, realizadas com espírito brincalhão, a enriqueciam” (2015, p. 101). Nussbaum percebeu também que Tagore usava a dança para a resistência à cultura patriarcal, tão enraizada na população indiana. Para o educador indiano, a dança tinha dois papéis: o de usar a interpretação como estímulo ao conhecimento das diferenças religiosas; e o de abrir espaço à liberdade da mulher.

No primeiro elemento, Tagore estimulava seus alunos a celebrar simbolicamente os rituais de religiões diferentes das suas, oportunidades em que a criatividade superava os tradicionalismos religiosos muito presentes na cultura indiana. Esse tipo de prática tem o potencial de levar os alunos a pensarem também as formas políticas, ideológicas, culturais e de costumes diferentes dos que geralmente praticam, abrindo espaço para que cada qual se coloque no lugar do outro, de forma a diminuir as tensões que costumeiramente ocorrem nesses campos. Além disso, a interpretação de papéis facilita a capacidade de se colocar no lugar do outro, principalmente quando há dificuldades em aceitar culturas diferentes. Nas comunidades onde há a ideia de que somente as tradições locais são importantes, a interpretação proposta por Tagore é uma possibilidade interessante para ampliar essa limitação, pois, por meio dela, os alunos podem conhecer novos costumes, tradições e valores, bem como podem perceber que há diferentes opções e que ninguém é melhor do que ninguém (Nussbaum, 2015, p. 104).

O segundo aspecto diz respeito especialmente à questão da mulher. O machismo ainda está presente na sociedade em que vivemos, mesmo que de forma velada ou quando se afirma que as pessoas não acreditam nele. Junto com ele, questões raciais, de gênero, xenofobia e outras formas de preconceito se fazem presentes na sociedade. Muitos não admitem, mas não aceitam as pessoas que não se encaixam em seus padrões. Por mais que não se admita, a sociedade ainda é patriarcal. O modelo familiar mais difundido é aquele em que a figura do pai se sobrepõe às demais, em que a mulher é submissa a esse homem ou, no mínimo, tem as funções domésticas como responsabilidade dela, mesmo que a inserção feminina no mercado de trabalho esteja crescendo há décadas, como equiparação entre o número de homens e mulheres atuando nas empresas e no sustento dos lares.

Esse cenário, contudo, não significa que haja equidade na esfera laboral, visto que em muitos casos os homens recebem salários superiores aos das mulheres, mesmo tendo as mesmas funções e responsabilidades. Há tempos esse problema é tema de preocupação nas universidades e em movimentos feministas, com pesquisas que comprovam esse fato. Porém, o mercado de trabalho nega essa situação e não cria políticas para superar essa desigualdade. Tagore defendia o direito à liberdade e igualdade das mulheres. Da mesma forma, defendemos a extensão desse direito a estrangeiros, negros, etc, e a educação formal precisa enfrentar seriamente essa questão. No que concerne ao espaço da mulher, Tagore criou papéis nas danças indianas que davam protagonismo feminino. Pela dança livre da mulher, incentivou a resistência à cultura patriarcal: não basta apenas deixar a mulher dançar, é preciso mostrar como ela pode dançar livremente, sem julgamentos (Nussbaum, 2015, p. 105). E só a arte pode fazer desempenhar plenamente esse papel. Segundo Nussbaum:

Amita Sen percebeu que o objetivo dos musicais de Tagore não era simplesmente produzir algumas obras artísticas de qualidade, mas também estimular os sentimentos e a imaginação de seus alunos. Seu relato minucioso do papel do teatro e da dança na escola mostra como a educação ‘regular’ de Santiniketan, a educação que possibilitou que os alunos tivessem um bom desempenho nos exames padrão inspirava-se na paixão, na criatividade e no prazer, por causa do modo pelo qual a educação se associava à música (2015, p. 105-106).

Logo, para Tagore, a arte não servia para criar obras de qualidade ou pelo simples fato de entreter o público. Ele também se preocupava com esse aspecto, visto que era um excelente coreógrafo. Mas sua prioridade estava em transmitir uma mensagem para a sociedade. Como consequência, os alunos atingiam excelentes resultados nos exames padrão e tinham uma consciência de classe mais apurada, atingindo dois objetivos em uma só atividade.

No entanto, qual o papel do educador na imaginação narrativa proposta por Nussbaum? Ela nos traz alguns elementos que demonstram a forma como os professores que atuam com as crianças podem realizar seu trabalho de modo efetivo para realmente incentivar a mudança no modo de agir e ver da sociedade. Exemplo é quando ela diz que o ensino das artes exige disciplina e ambição, que as crianças não podem ser deixadas apenas brincando sozinhas. Ao dar liberdade para as crianças, o educador não está efetivando seu trabalho, pois ele precisa conduzir essa atividade de forma que elas compreendam a capacidade de empatia e compreensão. Logo, o próprio educador precisa ter claro dentro de si o que ele quer efetivar em sua prática docente. Para escolher os textos, imagens, músicas (etc) que usa em suas aulas, o professor precisa conhecer os pontos cegos dos alunos, saber quais campos do conhecimento eles ignoram. Caso contrário, corre-se o risco de reforçar algumas culturas

seletivas ou mesmo de abordar uma pedagogia que desenvolva a empatia direcionada apenas a quem está próximo e que se aplique tão somente àqueles que pensam como o aluno, o professor ou a comunidade na qual os educandos estão inseridos (Nussbaum, 2015, p. 106).

Uma possibilidade da educação que preza pela imaginação narrativa é o diálogo com os preconceitos oriundos do passado. Por meio das artes, o interlocutor tem a percepção dos preconceitos que ainda existem na sociedade e os desmistifica com uma abordagem que traga à luz um debate sobre a forma como se dava espaço à mulher, ao negro e outros grupos minoritários em outros tempos. Logo, conhecer o passado também é uma forma de conhecer a origem de muitos males que comprometem a democracia e a justiça social. Desse modo, amplia-se o debate e o conhecimento não apenas para colocar-se no lugar do outro, mas também para compreender como se chegou àquele ponto e visualizar os motivos que levaram e ainda levam muitas pessoas a agirem de modo machista, paternalista e preconceituoso. Nussbaum (2015) lembra que a idealização de que homem não demonstra sentimentos pode ser colocada em xeque, uma vez que a masculinidade não é ferida se estes demonstrarem sensibilidade compreensiva, principalmente, com as minorias que sofrem com a falta de direitos, opressão e até mesmo o esquecimento social.

As crianças precisam compreender a importância desse aspecto pois, afinal, elas vão crescer e somente haverá mudanças se todos modificarem suas posturas perante o próximo. É possível ser homem sem ser agressivo; porém, ainda se difunde a ideia de que haverá redução da masculinidade caso se demonstre sensibilidade. No entanto, não se sente a dor dos famintos com uma postura agressiva e fechada à discussão. Nessa mesma direção, além do ensino das artes, a história também é um componente curricular que tem responsabilidade social quando o educador tem a perspicácia de conduzir as aulas com linha de raciocínio que leve à compreensão dessas questões e de como elas foram se formando com o passar dos milênios. Muito se discute o machismo, porém, o paternalismo é um problema tão grave quanto. Ao percorrer o passado, percebe-se que historicamente a mulher teve um papel secundário nas famílias, com obrigações de cuidar do lar enquanto o homem o provia financeiramente as necessidades da família.

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a responsabilidade doméstica não foi compartilhada com o marido e com os filhos, levando a uma sobrecarga feminina. Sendo assim, carece um debate histórico que busque as origens da composição familiar brasileira, além disso, faz-se necessária uma reflexão sobre as mudanças que ainda precisam ocorrer para que realmente haja equidade no papel dos membros que compõem essas famílias, visto que se fala bastante sobre as conquistas femininas e sobre a forma como as mulheres estão

absorvendo parte das responsabilidades antes atribuídas aos homens sem que estes dividam também as responsabilidades domésticas.

Outro ponto de reflexão proposto por Nussbaum, o qual aproxima a educação humanista do mercado neoliberal, ou seja, a coloca dentro da realidade que permeia boa parte das relações interpessoais, é a preocupação com o crescimento econômico do país. Ela lembra que “mesmo que nossa única preocupação fosse o crescimento econômico do país, ainda assim deveríamos proteger a educação humanista” (2015, p. 112). Logo, retomamos a menção de que “é irresponsável colocar a cabeça a areia”, compreende-se que é possível propor uma educação que busque o crescimento econômico sem que se perca de vista o desenvolvimento humano e a preocupação com a natureza. Mais que possível, diríamos que é necessário, visto que uma condição financeira auxilia as pessoas na busca por melhores condições de vida e um governo que é responsável na aplicação dos recursos traz melhoria na qualidade de vida e formação da população, ao mesmo tempo em que recupera os valores culturais caros à população.

Nussbaum reforça também que é preciso criar uma “cultura empresarial saudável” (2015, p. 112), pois as empresas e corporações estão cada vez mais poderosas e influentes nos governos, assim como nos meios sociais e culturais. Ela destaca que a responsabilidade da educação nessa linha ocorre com a preparação dos alunos para que estes tenham a vivência em um “ambiente empresarial dinâmico” (2015, p. 112), no qual valores como criatividade, inovação e cooperação façam parte do dia a dia.

Essas duas últimas questões abordadas pela autora comprovam que a educação não pode simplesmente lutar contra as forças da sociedade. Assim, e sem conformismo com o que está posto, ela reforça que as pessoas que tiveram formação superior em ciências humanas têm conquistado espaço maior no mercado de trabalho, uma vez que podem ser criativas e se adaptar rapidamente às necessidades do mundo empresarial em que estão inseridas, levando maior desenvolvimento para as empresas nas quais atuam.

Por outro lado, ela denuncia que nem todos têm essa visão, a exemplo do que tantas vezes se escuta: “já que falei em dinheiro, vamos enfrentar esse tema com coragem. Dizem que as artes são simplesmente caras demais. Não podemos bancá-las numa época de dificuldades econômicas” (2015, p. 117). Realmente, o desenvolvimento da criatividade requer muitas “voltas” e tempo que os cursos meramente técnicos não exigem. Enquanto as áreas que abordam a formação técnica diretamente ligada à preparação de mão de obra (barata, de preferência) apresentam resultados visíveis em curto prazo, as humanidades precisam de mais tempo. Considerando-se que no Brasil há tendência de querer retornos

imediatos aos investimentos financeiros, sem a visão de médio e longo prazo, os administradores veem a formação humana como gasto e não como direito e esse será o primeiro lugar que sofrerá sanções financeiras para sua manutenção.

Logo, há tendência em economizar e o corte será feito onde os resultados não são diretamente perceptíveis, ou seja, nas humanidades. Nussbaum apresenta uma solução para essa questão financeira: as artes não precisam ser vistas como algo caro para eruditos. Elas podem ser promovidas de forma relativamente barata, desde que se saiba exatamente o que se quer fazer e quais os objetivos a atingir:

Se as pessoas criarem um espaço para elas, será possível promovê-las de forma relativamente barata – porque as crianças adoram dançar e cantar, e contar e ler histórias. Se pensarmos na arte do modo que Dewey criticava – como ‘Belas Artes’ para eruditos, que exigem equipamentos e aparelhos caros para serem apreciados -, seremos facilmente levados a concluir que, numa época preocupada com os custos como a nossa, não há dinheiro suficiente para isso (Nussbaum, 2015, p. 117).

Soluções caras para problemas cotidianos não resolvem nada. Sendo assim, e considerando que a educação passa pelo crivo do mercado, uma forma de resistir e manter as humanidades no currículo passa pela busca de alternativas financeiramente viáveis para a sua manutenção. Tagore comprovou em sua escola que não são necessários grandes projetos nem expressivos investimentos financeiros para atingir resultados que agradam ao público e, ao mesmo tempo, atinge o objetivo de promover uma sociedade mais humanista.

Por isso concluímos as reflexões acerca da imaginação narrativa proposta por Nussbaum com uma citação que ela faz acerca das artes:

Música, dança, desenho e teatro são canais eficazes de alegria e expressão para todos, e não é preciso muito dinheiro para promovê-los. Na verdade, elas são a espinha dorsal do currículo nos programas de alfabetização rural porque proporcionam tanto às crianças como aos adultos a motivação para ir à escola, formas positivas de se relacionar entre si e prazer com o esforço dedicado à aprendizagem (2015, p. 118).

O educador também é responsável pela manutenção das humanidades no currículo. Somente culpabilizar o governo e o mercado pela falta de investimento nessa área garante uma vitória àqueles que desejam uma educação mercadológica que em nada desenvolve o senso de justiça social. Sendo assim, os aspectos abordados nesta seção podem ruir não só pela falta de investimentos governamentais, mas pela manutenção da zona de conforto de alguns agentes que atuam na educação. Logo, a resistência dos educadores é fundamental para

que os reformistas não tenham sucesso em converter a educação em centros de preparação de mão de obra barata.

Para se atingir os objetivos que abordamos ao longo desta seção, principalmente os da participação política consciente, a capacidade de colocar-se no lugar do outro e a preocupação da escola com a personalidade saudável do cidadão é preciso um olhar mais aguçado daqueles que fazem a educação acontecer no dia a dia. Logo, aspectos como o brincar dirigido, a dança, o teatro, a música, a literatura e a abertura para as minorias, principalmente as mulheres, não apresenta custos elevados e, ainda assim, garante bons resultados a médio e longo prazo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de Martha Nussbaum é cosmopolita. Ela não se detém nos exemplos dos Estados Unidos para pensar a educação, pois, além de buscar elementos em pensadores locais, como Dewey, explora os clássicos europeus e completa sua pesquisa com o poeta bengali Rabindranath Tagore. A diversidade que ela apresenta em suas obras e a preocupação em ampliar o escopo da pesquisa para criar uma visão de educação própria, a qual denominamos “pedagogia socrática”, bem como o aprofundamento em temas sensíveis, ética e esteticamente falando, demonstra que a educação precisa desse olhar.

Primeiramente, ela ampara sua teoria nos pensadores clássicos que abordamos no segundo capítulo, com destaque para os filósofos europeus Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Nussbaum não ignora o conhecimento historicamente acumulado e que foi discutido com profundidade nos primeiros movimentos do Iluminismo para a filosofia da educação. Ao mesmo tempo, ela faz uma ampliação com o projeto de Tagore na Índia, um educador poeta que enfatiza o poder transformador das artes.

Note-se que a maioria dos supracitados eram filósofos, tal qual Nussbaum. Logo, consolida-se a necessidade de se pensar mais profundamente uma “filosofia da educação” inspirada pelo espírito socrático recuperado pelo escolanovismo. Dedicamos duas seções desta pesquisa para esse tema. Primeiro, quando detalhamos os pilares da “pedagogia socrática” (terceira seção do terceiro capítulo) e, depois, quando os inserimos na temática da escola (primeira seção do último capítulo).

Arriscamos afirmar que em muitos momentos a educação tem sido pensada por pessoas de fora, que não se envolvem diretamente com ela e que só possuem compromisso com as corporações que representam, questão que referimos em diferentes momentos do percurso argumentativo, por exemplo. Em contraponto, defendemos a tese de que quem deve fazer isso são os educadores. Logo, o pensar por si mesmo de Nussbaum, ao ser estendido para a educação pelos educadores, tem potencial para inserir melhorias na escola pública brasileira, feitas por dentro, pelos agentes que nela atuam. Consideramos esse um dos principais pontos de conclusão desta pesquisa. Nesse cenário, incomoda-nos o fato de que os agentes da educação estejam em segundo plano no planejamento das políticas públicas brasileiras. O setor privado e o sistema político têm dominado esse campo de tomada de decisões e é difícil para o grupo que atua nas escolas participar dele, visto que há muitos interesses em jogo. Esse problema acaba refletindo nas dificuldades em fomentar

organicamente uma educação escolar democrática, visto que essa demanda a coordenação dos educadores e o engajamento de toda a comunidade escolar.

Por sua vez, a discussão que Martha Nussbaum faz acerca do sentido socrático da educação é um primeiro e importante passo para que possamos notar o quão frágeis o projeto do mercado neoliberal deixou os educadores e a missão que temos em ampliar nossa participação no campo de discussões. Isso implica dizer que o fortalecimento intelectual de educadores e educandos pode passar pelos três pilares da “pedagogia socrática” proposta por Nussbaum.

Também notamos que a discussão acerca da democracia na educação precisa ser aprofundada, visto que esse campo ainda é frágil e suscetível aos interesses espúrios daqueles que pretendem limitar ou suprimir a autonomia dos educadores e gestores escolares. Por isso, deixamos essa questão em aberto, destacando a possibilidade de uma pesquisa futura voltada somente a esse tema, debruçando-se sobre a forma como a democracia é conduzida nos educandários e sobre o modo como as políticas públicas que a definem podem ser prejudiciais para a escola pública²⁸.

Nussbaum baseia boa parte de sua obra na imaginação narrativa, o terceiro pilar de sua teoria, no qual ela dá grande ênfase a Tagore. O poeta e educador bengali também era coreógrafo, experiência pessoal que ele inseriu na escola que fundou, a *Santiniketan School*. Ao fazer isso, a autora faz uma enfática defesa das humanidades no currículo, sem as quais a cidadania cosmopolita e, principalmente, o pensar por si mesmo, não seriam possíveis.

A defesa das humanidades é a garantia de que o currículo das escolas e universidades continue preocupado com a formação de pessoas que tenham a capacidade de sentir empatia por aqueles que as rodeiam. Enquanto as escolas o fazem com as crianças e adolescentes em seu primeiro período formativo, as universidades recebem os jovens e adultos que estão inseridos no mercado de trabalho e têm participação ativa na sociedade. Sendo assim, ao manter as humanidades no currículo, os centros universitários têm a oportunidade de formar jovens cidadãos que, além de conseguir sentir empatia pelos outros, também têm plena convicção de seu papel na vivência da cidadania responsável, ou, conforme pontuou

²⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 instituiu a gestão democrática como uma de suas metas. No entanto, este não define a eleição direta e secreta como obrigatória, o que leva o executivo de estados e municípios a instituir diferentes formas de ‘democracia’, mantendo a indicação de lideranças que estão presas aos partidos políticos e, conseqüentemente, limitando consideravelmente a autonomia nos diretores das escolas públicas brasileiras. Logo, há gestão democrática, mas com muitas limitações. Um estudo aprofundado sobre o PNE mostra que a supressão da eleição direta foi intencional e prejudicial.

Nussbaum, formar um cidadão que não seja capaz de se desenvolver, o que é tão ruim quanto mantê-lo na ignorância.

Logo, não se trata apenas de ser cidadão, mas sim um cidadão do mundo que está ciente de sua responsabilidade. Notamos isso na obra da autora quando ela exemplifica sua filosofia nas minorias, mais especificamente com o espaço que as mulheres têm na sociedade hindu e na percepção que ela tem dos exemplos da escola de Tagore na dança e nas artes, com o protagonismo feminino nas peças que ele produz e a forma como ele prioriza a mensagem que pretende transmitir ao invés da estética. Lembramos também dos diferenciados personagens que Nussbaum utiliza ao escrever suas obras, como, por exemplo, o garoto Billy Tucker e sua formação; o papagaio que o Rajá quis alfabetizar e que, ao final, apenas estava preenchido com as folhas dos livros que os especialistas criaram para ele; os gregos Diógenes e Diódoto e as lições que sua filosofia podem trazer para a posteridade; e Gertrudes, a heroína fictícia de Pestalozzi, a quem o renomado filósofo iluminista muito se refere.

O rompimento com o modelo tradicional de educação é condição primária para que se coloque em prática os pilares da “pedagogia socrática”, especialmente o primeiro: pensar por si mesmo. O aprendizado repetitivo pode ter seus benefícios, mas certamente pensar não é um deles. Nessa questão, Dewey contribui muito com Nussbaum, e a autora utiliza diversos elementos de seu contemporâneo norte-americano para comprovar que uma vida sem exame não vale a pena ser vivida, frase de Sócrates que ilustra a importância desse elemento. Não apenas Sócrates, mas diversos personagens da filosofia clássica da civilização grega têm influenciado fortemente sua obra. Percebemos isso na defesa da cidadania cosmopolita: enquanto cidadão, segue-se a ideia de que não basta apenas viver na cidade, mas sim participar ativamente da vida pública; e sendo cosmopolita, não nos prendemos a um só lugar, buscando possibilidades que se apresentam muito além das fronteiras do lugar em que vivemos. Esse se constitui em um grande desafio para a educação escolar democrática.

Mas Nussbaum está atenta também para as graves limitações de outro modelo de educação, a saber, aquele voltado apenas para a renda. Trata-se do atual modelo neoliberal que, em nome desta, do desempenho e da utilidade, deixa de se preocupar com o desenvolvimento integral dos educandos e com a educação democrática. Nesse sentido, em sua “pedagogia socrática” a autora alerta que a educação precisa ajudar as pessoas a terem trabalho, mas necessitam também, e principalmente, auxiliar a construir uma vida que faça sentido.

Uma vida que faça sentido passa pelo exame de si, pela imaginação narrativa e pela cidadania cosmopolita. Aliás, a ideia de cosmopolitismo já fora defendida pelos estoicos e é

fundamental para que se desenvolva a empatia. Ao trabalhar dessa forma, o educador leva seu aluno a perceber que ele não é superior nem inferior às pessoas que vivem em outros países ou regiões do planeta, grande possibilidade para reduzir, por exemplo, o preconceito que gera problemas para muitas pessoas: quando o cidadão é capaz de notar as diferenças culturais, a miscigenação e as etnias, bem como a forma como elas se relacionam e a riqueza que há em cada uma delas, ele passa a ter uma nova visão de mundo.

Questionar as crenças e reconhecer a própria ignorância por meio do autoexame. Essa é uma boa direção a ser tomada por aqueles que desejam seguir a “pedagogia socrática” em busca de uma educação que culmine com a justiça social, a qual se preocupa com todas as pessoas, sejam ricas ou pobres, nacionais ou estrangeiras, homens ou mulheres. O autoexame leva o interlocutor a fazer perguntas e a buscar por respostas, as quais não são facilmente encontradas. Sócrates teve problemas com a justiça, mas defendeu suas ideias até as últimas consequências, o que culminou com sua morte. Logo, o caminho de quem defende suas ideias e reflete sobre suas ações em busca da justiça social pode ser tortuoso, sendo mais fácil encontrar pessoas que resistem a sair de sua zona de conforto e que podem ser apáticas do que pessoas que ajudam a pensar e têm a ousadia de olhar para frente.

Não é um caminho fácil. Talvez seja por isso que muitas pessoas aceitem com facilidade as tradições que perpassam por diversas gerações sem ao menos questionar. No entanto, a educação precisa de pessoas que estejam dispostas a repensar a trajetória que vem sendo percorrida nas últimas décadas. O questionamento socrático nunca foi tão necessário para que possamos mudar os rumos do pensamento que predomina em nossa sociedade, principalmente com as redes sociais conduzindo o debate, sem um mínimo de uso da razão filosófica, sempre primando pela emoção que o engajamento e, conseqüentemente, os retornos financeiros podem trazer.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, Richard. *Filosofia e democracia: John Dewey*. 2009. Herder Editorial.
- BRASIL. *Lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008*. Disponível em: leis.alexc.sc.gov.br/html/2008/14363_2008_lei.html> Acesso em 21 mar. 2024.
- CASARA, Rubens. *Contra a miséria neoliberal*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.
- CENTENARO, J. B. *Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC*. Orientador: Altair Alberto Fávero, 2019. 135 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Passo Fundo, 2019.
- DALBOSCO, C. A., Santa, F. D., & Baroni, V. (2018). A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Educação*, 41(1), 145–153. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24967>.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. 4. Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (orgs.). *Leituras Sobre Martha Nussbaum e a Educação*. Curitiba: CRV, 2021.
- KOHL, R. C. *Ensino superior, crise das humanidades e a fragilidade da democracia – inquietações, desafios e possibilidades a partir do pensamento de Martha Nussbaum*. Orientador: Eldon Henrique Muhl. 2019. 212 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Passo Fundo, 2019.
- LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Kátal, Florianópolis*, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa - uma introdução*. 2. ed, 4 reimpr. São Paulo: EDUC, 2019.
- NUSSBAUM, Martha C. *Educação e Justiça Social*. Portugal: Edições Pedagogo Lda, 2014.
- NUSSBAUM, Martha C. *El cultivo de la humanidad – una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Publicado en inglés, en 1997, por Harvard University Press, Cambridge, Mass – USA. Traduzido ao espanhol em 2001.
- NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos – por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2015.
- ROCHA, J. *A teoria das capacidades de Martha Nussbaum e o papel da formação humana na educação contemporânea*. Orientador: Edison Alencar Casagrande. 2019. 81 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Passo Fundo, 2019.

SCHNEIDER, R. *Educação Inclusiva no Ensino Superior para alunos surdos: resistências e desafios*. Orientador: Eldon Henrique Muhl. 2017. 193 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Passo Fundo, 2017.

SCOLARI, A. P. *Homofobia e educação: problematizações e possibilidades de construção de uma cultura de respeito e liberdade às diferenças*. Orientador: Eldon Henrique Muhl. 2014. 83 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Passo Fundo, 2014.

TRINDADE, Christiane Coutheaux. *Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey*. USP: São Paulo, 2009.

ZANELLA, Diego Carlos. Draiton Gonzaga de Souza (orientador). *O cosmopolitismo estóico. IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação PUCRS*. 2009. Porto Alegre: PUCRS. Disponível em: Microsoft Word - 2009_Mostra_PG_PUCRS_O cosmopolitismo estoico.doc> Acesso em: 03 set. 2023.