

Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações

In defense of humanities in training: the democratic education of future generations

Altair Alberto Fávero¹
Universidade de Passo Fundo (UPF)
altairfaver@gmail.com

Elisete Medianeira Tomazetti²
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
elisetem2@gmail.com

Resumo: Este artigo tem o objetivo de sistematizar algumas reflexões sobre a relação entre educação e sociedade democrática tendo por base o pensamento de Martha Nussbaum (2017; 2005) e Gert Biesta (2013). O texto reconstrói a posição dos dois autores mostrando que, embora haja algumas divergências, ambos defendem que a presença das humanidades na formação é imprescindível para a sobrevivência da democracia. Como contraponto a essa posição, o texto analisa brevemente a reforma do ensino médio brasileiro, produzida por Medida Provisória no ano de 2016 e incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em 2017; tal reforma enfraquece componentes curriculares como filosofia e sociologia de forma específica e as humanidades de forma geral.

Palavras-chave: Ensino das humanidades; Educação; Democracia.

¹ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo (RS), Brasil.

² Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), Brasil.

Abstract: The article aims to systematize some reflections on the relationship between education and democratic society based on the thinking Martha Nussbaum, (2017; 2005) and Gert Biesta (2013). The text reconstructs the position of the two authors, showing that although there are some divergences, both defend the presence of the humanities in education as essential for the survival of democracy. As a counterpoint to this position, the text briefly analyzes the reform of Brazilian high school, produced by Provisional Decree in 2016 and incorporated into the Law of Directives and Bases of Education (LDB - Law nº 9.394, of December 20, 1996) in 2017; this reform weakens curricular components such as philosophy and sociology in a specific way and the humanities in general.

Keywords: Humanities Teaching; Education; Democracy.

Considerações iniciais

Em seu livro *El cultivo de la Humanidade*, Nussbaum (2005) defende que as bases para a “imaginação cívica” devem se assentar cedo na vida das crianças, à medida que compartilham histórias, rimas e canções com as pessoas mais próximas. Valendo-se do *Emílio* de Rousseau, Nussbaum ressalta que as crianças deveriam ser incentivadas a prestar atenção no sofrimento de outras criaturas vivas, a sentir o peso e as angústias das calamidades humanas, a se inquietar e a perceber os perigos que constantemente rodeiam os seres humanos. Tal incentivo poderia se dar por meio de obras literárias, peças teatrais, filmes, enredos e histórias bem contadas que pudessem despertar a “imaginação compassiva”.³ Ela ressalta que “a cultura grega antiga atribuiu enorme importância ao drama trágico porque lhe preocupava a educação moral do adulto jovem” (NUSSBAUM, 2005, 126, tradução nossa). Assistir a uma peça teatral não era entendido como uma “experiência estética” isolada de uma experiência de interesse cívico e político. “As tragédias familiarizavam o jovem cidadão com as coisas más que podem suceder na vida humana, muito antes que a vida mesma se encarregue de fazê-lo” (NUSSBAUM, 2005, p. 127).

Ao mostrar as fragilidades e debilidades humanas, as tragédias possibilitavam que os espectadores e atores, em sua imaginação, se identificassem com os distintos personagens, percebessem as igualdades e as diferenças, se colocassem no lugar do outro, percebessem o sofrimento, a morte, o abandono, a traição, a injustiça, a desigualdade e a invisibilidade socialmente impostos. Nesse sentido, Nussbaum (2005, p. 130) ressalta que não é possível formar cidadãos democráticos sem que haja a arte literária, pois ela possibilita “desenvolver capacidades de percepção e juízo que são medulares para a democracia”. Seguindo os passos de Walt Whitman, ela defende “que é essencial proporcionar ao estudo da literatura um lugar central em um

³ Em estudo recente, Fávero, Agostini e Uangna (2021, p. 5), valendo-se dos escritos de Nussbaum, analisam “de que forma a educação das emoções e a imaginação narrativa podem se tornar potencialmente produtivas para constituir uma concepção alargada de formação humana”.

currículo para a construção da cidadania, já que ela desenvolve as artes da interpretação que são essenciais para a participação e para a consciência cívica” (NUSSBAUM, 2005, p. 131).

Algo semelhante também é defendido por John Dewey (2010, p. 472-473) ao dizer que “não há teste que revele com tanta segurança a parcialidade de uma filosofia quanto sua abordagem da arte e da experiência estética. A visão imaginativa é a força que unifica todos os componentes da matéria de uma obra de arte”. Para ele, a arte é o lócus paradigmático dos valores, e a criação e o prazer advindos da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana. Sem a apreciação estética contemplativa, diz ele em *Reconstrução em filosofia*, “a humanidade poderia tornar-se uma raça de monstros econômicos [...] entediados com o lazer, ou tão somente capazes de usá-lo na exibição ostentadora e na dissipação extravagante” (DEWEY, 1958, p. 127).

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a relação entre educação e sociedade democrática tendo por base o pensamento de Martha Nussbaum (2017; 2005) e Gert Biesta (2013). Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico de corte analítico (CONSALTÉR; FÁVERO, 2019). O texto reconstrói a posição dos dois autores mostrando que, embora haja algumas divergências, ambos defendem que a presença das humanidades na formação é imprescindível para a sobrevivência da democracia. Como contraponto a essa posição, o texto analisa brevemente a reforma do ensino médio brasileiro, produzida por medida provisória no ano de 2016 e incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em 2017; tal reforma enfraquece componentes curriculares como filosofia e sociologia de forma específica e as humanidades de forma geral. Este artigo está organizado em duas seções: na primeira, seguindo os passos de Biesta e Nussbaum, sistematiza algumas reflexões sobre a educação escolar e a formação para a vida democrática; na segunda, elenca argumentos que explicam por que as humanidades são fundamentais para a formação das novas gerações.

Educação escolar e formação para a vida democrática

Nussbaum (2017) inicia seu livro *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* dizendo que vivemos uma crise silenciosa na educação mundial, que, como um câncer, passa despercebida. Essa crise diz respeito ao que as sociedades democráticas estão deixando de ensinar aos seus jovens nas escolas e universidades: as humanidades.

Nas sociedades democráticas inclinadas ao consumismo, a educação tem sido reduzida e instrumentalizada para cumprir a função de preparar os jovens para o mercado de trabalho, sustentada pelo princípio central da economia; por conseguinte, ela vem desenvolvendo competências específicas para atender à formação de “gerações de máquinas lucrativas” (NUSSBAUM, 2017, p. 3). Desde muito cedo, induzidas pelos pais que compactuam com uma visão instrumental da educação, as crianças são “educadas”

para se tornarem sujeitos empreendedores, produtivos, inovadores e flexíveis, aptos a manter em funcionamento a engrenagem do sistema econômico neoliberal. Como adverte Nussbaum (2017, p. 3), não se está produzindo, pois, “cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros”. Por isso, dramaticamente, o futuro das democracias ocidentais está ameaçado.

Formar cidadãos para a democracia é, pois, a tarefa da escola (NUSSBAUM, 2017). Tal tarefa demanda, no entanto, um triplo papel para a educação: (1) ensinar sobre a democracia e os processos democráticos (*o componente do conhecimento*), (2) facilitar a aquisição de habilidades democráticas como deliberar, tomar decisão coletiva e lidar com a diferença (*o componente habilidades*) e (3) sustentar a aquisição de uma atitude positiva em relação à democracia (*componente disposições ou valores*) (BIESTA, 2013, p. 163).

No centro da argumentação de Martha Nussbaum, (2017), está a convicção iluminista de que a formação baseada nos saberes das humanidades desde a escola permite a produção do sujeito cidadão. Essa assertiva pode ser percebida ao lermos alguns documentos da legislação e das políticas educacionais de nosso país. Como exemplo, nos reportamos à filosofia, que, seja como conhecimento transversal ou como disciplina escolar, desde a década de 1990 passou a ser enunciada como fundamental para a formação de sujeitos críticos e cidadãos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, em suas páginas introdutórias, ao citar a LDB/1996, relembram que os conhecimentos da filosofia, assim como os da sociologia, são considerados “necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36, parágrafo 1º, inciso III), embora não tivessem, naquele momento, o status de disciplinas escolares (BRASIL, 2000). Tendo por referência a legislação do período, os PCNs afirmavam que a filosofia seria capaz de “promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena” (BRASIL, 2000, p. 45). Logo na sequência, o texto explicita os elementos necessários, do ponto de vista educacional, para que essa cidadania plena se materialize e fortaleça, então, a sociedade democrática:

Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida “não convencionais” e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. É o aspecto que poderíamos chamar de participação democrática (BRASIL, 2000, p. 49).

No ano de 2008, filosofia e sociologia tornaram-se disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio pela Lei nº 11.684, que alterou o artigo 36 da LDB/1996. Entretanto, permaneceu sua atribuição como responsável pela formação cidadã dos jovens estudantes, de forma a fortalecer os processos democráticos da sociedade. Essa atribuição, embora de inegável importância, acabou se transformando em um slogan educacional que exigiu dos envolvidos com esse campo uma crítica para que não se produzisse sobre estas

disciplinas uma visão salvacionista. Ao mesmo tempo, tal atribuição postulou como necessária a delimitação e a explicitação sobre o que efetivamente competia à filosofia como produtora de pensamento crítico.⁴

Nessa perspectiva, compreende-se a educação escolar como responsável pelos processos democráticos: forma-se na escola o futuro cidadão, que será o responsável pela manutenção da sociedade democrática. A democracia dependeria, então, exclusivamente da formação escolar de cada indivíduo. Essa situação é um problema para Gert Biesta (2013). Ao ser considerada um instrumento para gerar a democracia a escola é apontada como responsável quando esse objetivo não se cumpre. Essa visão instrumentalista da educação democrática concebe que a tarefa da escola é “equipar os indivíduos com o conjunto adequado de conhecimento, de habilidades e disposições democráticas, sem formular perguntas sobre suas relações com os outros e sobre o contexto social e político em que aprendem e agem” (BIESTA, 2013, p. 158). O sucesso da democracia, no dizer de Biesta (2013, p. 159), dependeria “do conhecimento, das habilidades e das disposições dos indivíduos e de sua inclinação como indivíduos a agir democraticamente”. Aqui se encontra um dos pontos principais de desacordo do autor com a perspectiva de Marta Nussbaum acerca da relação entre educação e democracia. Uma outra relação entre educação escolar e democracia dependerá de nossa visão sobre a pessoa democrática, que pode estar sustentada nas ideias de Kant, de Dewey ou de Hannah Arendt, apresentadas detalhadamente em seu livro.⁵

Após uma longa argumentação acerca da concepção de subjetividade democrática, inspirada em Kant e em John Dewey, ambos recusados, o filósofo dá centralidade ao conceito de ação de Hannah Arendt, para quem o labor e o trabalho constituem a vida ativa.⁶ Emerge, então, outra concepção de subjetividade democrática, política, que é desenvolvida ao longo de seu livro.

A ação é, pois, a atividade que acontece inteiramente entre os homens. Agir significa tomar iniciativa, começar algo novo, introduzir algo novo no mundo. Ação como início é natalidade. Para sermos sujeitos, precisamos de outros que reagem aos nossos inícios. É somente a partir daí que viemos de fato ao mundo e

⁴ É necessário lembrar aqui, no entanto, que em 2016, por força de medida provisória, o ensino médio brasileiro foi modificado e, entre tantos retrocessos que ocorreram em tal reforma, a filosofia e a sociologia deixaram de ser disciplinas obrigatórias e passaram a ser denominadas “estudos e práticas”.

⁵ Segundo Gert Biesta (2013), para Kant, uma sociedade democrática precisa de indivíduos que possam decidir por si mesmos. *Sapere aude*: ousa servir-te da tua própria razão sem o auxílio de outrem. O sujeito kantiano é um sujeito racional e autônomo, que se constituiu assim pela educação. A ideia de autonomia racional é um princípio orientador para a educação liberal. Para Dewey, a mente não é um dado original, mas antes representa algo adquirido. É fruto de uma vida de associação, comunicação, transmissão e acumulação. Os seres humanos são organismos aculturados. A interação se dá em um ambiente social. Comunicação não é transferência de um significado de alguém para alguém que recebe, mas é um processo de fazer algo em comum; inteligência social. Participando dos processos de cooperação inteligente, os indivíduos desenvolvem disposições intelectuais que possibilitam a eles reconstruir a si mesmos e às instituições sociais. Dewey supera o individualismo racional kantiano. No entanto, permanece preso a uma abordagem instrumentalista, pois vê a participação na democracia como a maneira pela qual a pessoa socialmente inteligente é criada ou produzida. A pessoa democrática é um indivíduo com certos atributos ou qualidades, sendo a tarefa da educação produzir esse indivíduo. Tornamo-nos pessoas democráticas por meio de nossa participação na vida democrática.

⁶ Em seu livro *A condição humana*, Hannah Arendt (1983, p. 15) define o labor como a atividade que “corresponde ao processo biológico do corpo humano [...] a condição humana do labor é a própria vida. [...] A condição humana do trabalho é a mundanidade [...] atividade correspondente ao artificialismo da existência humana”. E a ação é a “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade”.

nos tornamos sujeitos. Os outros respondem às nossas iniciativas de formas diferentes e imprevisíveis. Não podemos, por isso, controlar a maneira como os outros respondem aos nossos inícios, mas, se mesmo assim o fizéssemos, os transformaríamos em instrumentos para alcançar nossos objetivos.

A ação, então, nunca é possível no isolamento e sem a pluralidade de indivíduos. A subjetividade não é um atributo de indivíduos, mas é uma qualidade da interação humana; é exercício da liberdade e existe na ação. “A liberdade só existe na ação, o que significa que os homens são livres [...] desde que ajam” (BIESTA, 2013, p. 117). Por isso, a liberdade, seguindo Arendt, pode ser pensada em termos das artes performáticas, pois, “ao contrário das artes criativas do fazer, as realizações das artes performáticas estão na própria performance – e não num produto final”. Também, os “artistas precisam do público para mostrar seu virtuosismo, ‘assim como os homens de ação precisam da presença de outros homens diante dos quais possam aparecer’” (BIESTA, 2013, p. 117). Essa é, pois, uma concepção social da subjetividade, que é política, uma vez que a subjetividade de cada um só é possível na situação em que outros também possam ser sujeitos na pólis, onde temos de viver com aqueles que não são como nós.

Nessa concepção, a educação escolar não tem como objetivo principal preparar as crianças, os recém-chegados, para a democracia, mas prepará-los para que se tornem sujeitos capazes de ação (discurso), para que possam introduzir seus inícios no mundo. Somos sujeitos quando interagimos com os outros; é nesse jogo que a democracia acontece. A escola não antecipa e não garante a democracia, mesmo que ofereça uma formação considerada adequada e necessária. Com tal perspectiva, Biesta (2013, p. 25) procura apresentar “uma alternativa à compreensão moderna de educação, em que ela é compreendida em termos de produção da pessoa autônoma racional, e em que o educador é visto como uma parteira cuja tarefa é liberar o potencial racional do ser humano”.

O papel das escolas e dos professores, no entanto, permanece importante para a democracia, porque a escola é o lugar onde se deve ensinar o que significa agir no mundo e viver entre outros, com suas diferenças. A escola teria a tarefa, então, de ensinar sobretudo sobre aquelas situações que tornam difícil o ato de vir ao mundo e ser capaz de agir. Caberia à escola criar condições para que se possa pensar sobre situações em que a ação não foi possível, sobre as sempre frágeis condições que produzem os sujeitos de ação e sobre os embates resultantes do encontro com os outros, que são plurais e com os quais nos constituímos e agimos no mundo.

A problemática relação entre educação escolar e democracia, que Martha Nussbaum (2017) expressa na pergunta como produzir sujeitos democráticos pela educação, tendo como referência o ensino das artes e das humanidades?, é colocada em outros termos por Biesta (2013, p. 187): “de que tipo de escolas precisamos para que as crianças e os estudantes possam agir? E quanta ação é realmente possível em nossas escolas?”.

O currículo escolar é concebido, então, na perspectiva de Biesta (2013, p. 183), não apenas “como um conjunto de conhecimentos e habilidades que precisa ser transmitido aos estudantes”; os professores precisariam demonstrar “um real interesse pelas iniciativas e inícios de seus estudantes”. Isso implicaria

exercer uma reação à lógica dos resultados e da classificação meritocrática⁷. Caberia à escola, pois, no dizer de Biesta (2013, p.183) “criar chances reais de as crianças e os estudantes empreenderem algo novo”, o que, nas palavras de Hannah Arendt, significa serem educadas para renovar o mundo e, ao mesmo tempo, por ele se tornarem responsáveis.

É importante destacar novamente, a partir da advertência de Biesta (2013), que não devemos esperar que o problema da democracia seja resolvido exclusivamente pelas escolas; por conseguinte, não devemos culpar a educação escolar pela fragilidade das ações democráticas, como tão comumente é feito, especialmente por aqueles que constituem e implementam políticas educacionais claudicantes. Para aperfeiçoar a qualidade democrática da sociedade, é necessário torná-la mais democrática, isto é, providenciar mais oportunidades para a ação. Agir é, pois, estar entre outros, que são diferentes e plurais: “consiste tanto em fazer, falar e introduzir-se no mundo como em escutar e esperar [...] criando oportunidades para que outros sejam um sujeito” (BIESTA, 2013, p. 183).

A modesta tarefa da escola, de ajudar os estudantes a aprender a refletir sobre as frágeis condições de ser sujeito de ação, encontra no ensino das artes e das humanidades, em nossa perspectiva, um aliado potente. E aqui trazemos uma das questões de nosso texto, que diz respeito à importância do ensino das humanidades na escola. Embora as humanidades venham perdendo espaço nos currículos escolares, na perspectiva de Nussbaum elas são responsáveis pela formação do sujeito democrático e, conseqüentemente, pelo fortalecimento da democracia. As democracias precisam das humanidades (NUSSBAUM, 2017). Se tomarmos o caso brasileiro atual, em que certas políticas educacionais estão definindo reformas curriculares para o ensino médio, constatamos que a presença das ciências humanas, da filosofia e das artes está sendo brutalmente enfraquecida. Em estudo recente, Fávero, Centenaro e Santos (2020) analisam o ataque ao pensamento reflexivo realizado por meio da exclusão/flexibilização da filosofia pelas reformas curriculares, que realizam um processo sutil de exclusão dessa disciplina do currículo da educação básica. Na sequência, demarcamos de forma mais detalhada a necessidade da formação humanística das novas gerações como forma de reconhecerem o que é público e comum.

As humanidades e a formação das novas gerações

Ao longo das últimas décadas, a educação escolar no Brasil vem assumindo como seu objetivo principal o desenvolvimento de determinadas competências para a formação técnica e profissional. Nesse cenário, a escola tem deixado de ser responsável pela criação de vínculos de pertencimento e de amor ao mundo nas novas gerações, como definiu Hannah Arendt (1983). Finalidades práticas e relevância

⁷ Um estudo mais detalhado sobre os limites da meritocracia tendo como base de análise o pensamento de Martha Nussbaum pode ser encontrado em Fávero, Dalquiavon, Costa e Farias (2021).

econômica, assumidas pela escola em nosso cenário contemporâneo, segundo José Sérgio de Carvalho (2015, p. 31), têm colocado em risco a formação educacional com um significado político e existencial.

A escolha curricular, por exemplo, para além das razões pragmáticas que lhe possam servir de justificativa, sempre significa um esforço de gerações para preservar uma forma de pensamento – e seus conteúdos – da ruína que lhe infligiria a inexorável passagem do tempo. Assim concebida, a educação constitui uma espécie de cuidado com o mundo, uma maneira pela qual os homens afirmam a grandeza de algumas de suas obras, linguagens e formas de compreensão. E, ao assim fazer, atestam a capacidade que estas têm de transcender as vidas, os povos e mesmo as culturas que as forjaram. Nesse sentido, o ensino de uma disciplina ou campo do saber – como a filosofia, a matemática ou a poesia – sempre representa uma maneira de salvar uma parte ou aspecto do mundo e seu legado de realizações históricas (CARVALHO, 2015, p. 37).

A retirada ou diminuição das humanidades do currículo escolar, em particular do ensino médio, vem demonstrando o descaso de nossa sociedade com o mundo público e comum, o qual fortalece a dimensão social da democracia.⁸ “A experiência escolar deixa de ser concebida a partir de seu potencial formativo para passar a ser organizada a partir de sua suposta funcionalidade social” (CARVALHO, 2015, p. 30). Assim, o que se enuncia no discurso das políticas educacionais recentes é que as jovens gerações não necessitam acessar os saberes da filosofia e das artes, pois esses saberes não desenvolvem as habilidades necessárias para a produção de futuros trabalhadores empreendedores, cujo objetivo central seria a simples adesão ao trabalho. No entanto, cabe lembrar aqui o argumento de Martha Nussbaum (2017, p. 21) de que “o interesse econômico também exige que recorramos às Humanidades e às artes a fim de promover um ambiente administrativo responsável e cauteloso e uma cultura de inovação criativa”.

Porém, é necessário, na sequência, esclarecer o que estamos denominando, neste texto, “humanidades”. Para tanto, recorreremos a uma entrevista concedida pelo professor Renato Janine Ribeiro à *Revista Humanidades em Diálogo* em 2007. Em resposta à pergunta sobre como concebia o termo “humanidades”, Janine Ribeiro respondeu que dava a ele dois sentidos. Como primeiro sentido tomava as humanidades de forma prática: “Por Humanidades conseguimos reunir aquela parte dos conhecimentos que não são as ciências exatas, nem as biológicas e da saúde, nem as tecnológicas” (RIBEIRO, 2007, p. 18). O segundo sentido, por sua vez, tem um caráter mais preciso: é tudo aquilo que não é ciência. As ciências humanas, sociais e aplicadas, segundo ele, ainda mantêm uma noção significativa de verdade e de progresso no conhecimento, por isso não pertenceriam às humanidades.

⁸ Essa questão será melhor abordada na sequência do texto, em que será discutida a reforma do ensino médio, definida pela Lei nº 13.278/2016, que alterou a LDB/1996.

Para Renato Janine Ribeiro (2007, p. 19), nas humanidades “há uma permanência do passado” que se constitui como patrimônio e como tradição. No entanto, o termo “tradição” designa “coisa convencional, repetitiva, que retoma o passado e não inventa”. Daí a recusa de seu uso, diz o filósofo. O termo “patrimônio”, por conseguinte, “representa o que foi sendo legado por todo um tempo e que permanece como uma propriedade. [...] herança é patrimônio” (RIBEIRO, 2007, p. 19).

Ensinar as humanidades seria, então, oferecer a herança, oferecer o patrimônio produzido e legado pelas gerações velhas às gerações novas. Esse legado é constituído de saberes, práticas, conhecimentos e princípios que devem ser preservados – devem manter sua durabilidade. Assim, retomando as ideias de Hannah Arendt, compreendemos que cada novo indivíduo nasce biologicamente, mas somente nasce para o mundo quando é apresentado à herança comum que foi sendo preservada pelas gerações anteriores e, mais ainda, quando faz dela o seu mundo. É, pois, esse mundo que dá aos indivíduos as condições para agirem pela palavra e para se tornarem seres políticos. Como diz José Sérgio de Carvalho (2015, p. 28), a “educação é um elo entre o mundo comum e público e os novos que a ele chegam pela natalidade”.

Por meio da educação escolar, as humanidades, patrimônio comum e público, devem ser preservadas e repassadas. É direito de cada nova geração a elas ter acesso; são elas que permitirão uma experiência formativa singular. O currículo escolar não pode, pois, ser produzido com o objetivo de oferecer uma formação apenas para o mundo do trabalho, da empregabilidade e da futura profissão, assumindo unicamente as dimensões técnica, utilitária e funcional. As humanidades, segundo André Chervel (1999, p. 169), “definem-se por sua finalidade própria [...] desprovida de todo objetivo imediatista”.

Ora, se o que define as humanidades é sua distância de qualquer dimensão imediatista e utilitária, podemos compreender as ameaças e ataques que sofrem pelas reformas educacionais em nosso contexto brasileiro. Como já referido anteriormente, quando a economia entra em crise e uma nova concepção de sociedade e de costumes emerge para reger a vida dos indivíduos, a escola é convocada para formar as novas gerações orientada por tais princípios.

No entanto, é importante perguntarmos sobre a presença das humanidades na escola brasileira para que não fiquemos com a impressão de que se trata de um fenômeno raro e novo no Brasil. Em dimensão de descontinuidade, daremos visibilidade a alguns elementos para que nos ajudem a formular esse argumento.

Uma primeira observação: o ensino das humanidades ocorreu prioritariamente nas escolas confessionais, mas também nas públicas, para as quais acorreram as elites. A denominada “escola pública de qualidade” ainda hoje é lembrada, em tom saudosista, por aqueles que não compreenderam e/ou ainda não aceitaram o necessário processo de sua democratização, viabilizada com a chegada dos filhos das classes populares. Reforcemos: esse foi um lento e tardio processo de inclusão social. Nas palavras de José Mário Pires Azanha (2004, p. 337), compreender a democratização do ensino é tomá-la como uma “política de

ampliação radical de oportunidades educativas”⁹. Azanha (2004) refere-se à democratização ocorrida com a extinção do exame de admissão do ensino brasileiro, que passou a permitir a continuidade dos estudos no denominado, à época, “ensino de primeiro grau”, de oito anos.¹⁰ Entre os anos 1968 e 1970, em diferentes estados brasileiros, o fim dos exames de admissão materializou, mesmo que tardiamente, um processo de democratização escolar, de “expansão de oportunidades” (AZANHA, 2004, p. 344), possibilitando o acesso de uma parcela bem mais ampla da sociedade aos saberes e práticas constituidores da herança cultural da humanidade.

No que tange ao ensino de segundo grau, a Lei nº 5.692/1971 permitiu a retirada de várias disciplinas de seu currículo, entre elas a filosofia. Essa referência é feita pela professora Marilena Chauí em sua aula inaugural para a abertura do ano letivo de 2017 do mestrado profissional em filosofia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em suas palavras, “com a reforma do ensino, a partir do Ato Institucional número 5, em 1969, e da Lei de Segurança Nacional, houve a submissão da educação ao mercado. A educação tornou-se mercadoria” (UFPRTV, 2017). Conseqüentemente, houve a retirada de disciplinas que fizeram parte de seu currículo, como francês, latim e grego. Em seu relato, Chauí afirma: “Como aluna do segundo grau em escola pública nós tomávamos nota do que o professor dizia e depois íamos à biblioteca consultar a bibliografia estrangeira, porque tínhamos inglês, francês, espanhol, latim, grego. Meus alunos fizeram isso também, porque tinham esta formação” (UFPRTV, 2017).

Nesse caso, é preciso atentar ao fato de que, embora estivéssemos iniciando um processo que permitia o acesso de estudantes das camadas populares ao ensino de segundo grau, os princípios desse ensino sustentaram uma educação para o trabalho e para o mercado. Desse modo, muitas disciplinas não eram mais requisitadas para tal formação. Qual era o sentido de estudar latim e grego? Para que estudar filosofia? O ensino das diferentes artes foi substituído também por uma única disciplina, denominada “educação artística”.¹¹

A referência ao ensino da filosofia e das artes no denominado “segundo grau”, a partir da Lei nº 5.691/1971, tem o sentido de reforçar o seguinte argumento: o ensino das humanidades, embora devesse ser parte fundamental do processo de democratização da escola pública, no Brasil foi, ao contrário,

⁹ Segundo Maria Vitória de Mesquita Benevides (1996, p.4), uma das dimensões fundamentais da relação entre educação e democracia diz respeito a formação intelectual e a informação. “Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura lato sensu, são, justamente, os mais marginalizados, os que chamamos, hoje, de ‘excluídos’.”

¹⁰ “Os exames de admissão, organizados por cada ginásio público, selecionavam os alunos que haviam concluído a escola primária de quatro anos e pleiteavam uma vaga nos ginásios públicos. Não era raro que os alunos que a ele se submetiam passassem por cursinhos privados análogos aos curso pré-vestibulares de hoje.” (CARVALHO, 2004, p. 327).

¹¹ Outro exemplo é o ensino de artes. Em 1971, o ensino das diferentes artes foi substituído pela educação artística. Na LDB/1996, houve a alteração do nome “educação artística” para “ensino de artes”, abrigando dança, teatro, artes visuais e música. Em 2016, a Lei nº 13.278 acrescentou o artigo 26, definindo que, além da música, outras linguagens devem compor a matriz curricular das escolas, como artes visuais, dança e teatro.

desconsiderado, empobrecido e/ou excluído dos currículos escolares. Passou a constituir-se, então, um acirrado campo de disputas por sua legitimidade e sua inclusão no ensino médio, que ocorreu apenas em 2008, no caso do ensino da filosofia e da sociologia, e em 2013, no caso do ensino das artes. No entanto, recentemente, por força da Medida Provisória nº 746, de outubro de 2016, tais conquistas foram novamente desconsideradas.

O denominado “novo ensino médio”, anunciado por tal reforma, foi partido em cinco itinerários. O artigo 36 da LDB/1996 ficou assim constituído:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

A Lei nº 13.415, de 2017, resultante da MP nº 746/2016, que alterou a LDB/1996, formulou o artigo 35-A, parágrafo 2º, da seguinte forma: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

Não vamos nos deter em apresentar e analisar essa reforma; há vários escritos apontando o retrocesso que ela representa (FERRETI; SILVA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020). Vamos destacar, isto sim, o empobrecimento da formação dos estudantes no ensino médio: o fato de que não terão acesso de forma igualitária, durante os três anos, a todas as disciplinas que ao longo das últimas décadas vêm compondo esse nível de ensino. Apenas as disciplinas de português, matemática e inglês serão obrigatórias nos três anos. E mais: a nova nomenclatura dada às disciplinas de filosofia, arte, sociologia e educação física – “estudos e práticas” – sugere, em nosso entendimento, descaso e desvalorização. Embora não haja “explicitamente nenhuma proibição com relação ao ensino de filosofia, a não obrigatoriedade, em uma conjuntura educativa ainda fortemente pautada no ensino disciplinar, abre vários precedentes para a flexibilização/exclusão da filosofia no ensino médio” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020, p. 4). O próprio termo “flexibilização”, adotado pelos formuladores das políticas curriculares, que dizem que “nenhuma disciplina humanista será prejudicada”, acaba se tornando uma retórica enganosa, pois, como ressaltam Fávero, Centenaro e Santos (2020, p. 4), “haverá uma gradual exclusão não só da filosofia, mas dos demais componentes curriculares de humanas, sobretudo no ensino médio”. A não obrigatoriedade da filosofia permite aos sistemas de ensino organizar a oferta da disciplina a conta-gotas, conforme considerarem necessário, havendo aí precedente para oferta mínima ou não oferta, já que a lei obriga apenas o *ensino de práticas e estudos*.

Para além de diagnosticar a situação que vivemos na educação brasileira neste momento, que é de retrocesso, devemos continuar afirmando a necessidade do ensino das humanidades na escola pública¹². Como nos diz Marta Nussbaum (2017, p. 15), seu ensino possibilita o desenvolvimento do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da complexidade do mundo em que vivemos. Também possibilita às novas gerações “o contato longo e paciente com os grandes textos e grandes obras de arte, com a pluralidade de línguas e culturas, com o pensamento complexo e o diálogo aprofundado” (UMBELINO, 2018, p. 196). Valorizar o ensino das humanidades nas escolas e universidades é afirmar que os textos da tradição são um laboratório de possibilidades de sentido que potencializam ocasiões preciosas para que o/a jovem leitor/a encontre modos alternativos de compreender sua própria vida individual e social.

A via oferecida pelo mundo do texto é, portanto, a do encontro com novas experiências de pensamento, com novas possibilidades da linguagem, com novas organizações de tempo, com novos valores, escolhas ou aspectos éticos, por vezes apenas como novas e sutis expressões que, por igual, segundo Ricouer, portanto, o tempo lento da leitura questionante e inquieta é, de algum modo, a derradeira barreira protetora de nossa humanidade, já que aí se lutará sempre contra os sentidos empobrecidos, as razões vazias ou os discursos superficiais que povoam o espaço público contemporâneo (UMBELINO, 2018, p. 199).

A riqueza das narrativas oferecidas pelas humanidades para a formação de crianças e jovens é inquestionável. Embora, pensando com Gert Biesta (2013), não devamos encarar seu ensino como parte da responsabilidades da escola pelo exercício democrático, entendemos que ele permanece como uma condição necessária. Então, caberia avançar em outra problemática, a das práticas escolares, mais especificamente daquilo que ocorre em sala de aula entre o/a professor/a, seus/suas estudantes e sua matéria (no caso aqui considerado, as humanidades). Faremos isso em outro momento, mas podemos anunciar a discussão indicando que consideramos que o cenário da educação escolar é repleto de dificuldades e desafios. No que tange aos professores, eles estão sendo cada vez mais expropriados de sua autoridade docente. Aquilo que ensinam ou devem ensinar tem perdido valor e importância, especialmente alguns conteúdos e algumas

¹² Conforme Dourado (2019, p. 13-13), o conservadorismo na educação brasileira de atual “merece estudo particular para identificar as suas imbricações com o mercado, religião e novos padrões societários. Nas ações do governo federal, tais imbricações parecem presentes, merecendo, contudo, uma análise a ser aprofundada. O governo Bolsonaro, nessa direção, tem desferido várias sinalizações envolvendo: críticas ao papel e finalidades das universidades públicas, atacando sua eficiência e impondo restrições à sua autonomia; questionamentos sobre conhecimento científico e sobre o papel e finalidades da educação escolar; questionamentos e busca de controle sobre os profissionais da educação (movimentos como lei da mordaza/Escola sem Partido²³, que avançam nos poderes legislativos e executivos do país); redução drástica de recursos para a educação básica e superior, entre outros.

disciplinas, como é o caso da filosofia, da sociologia e das artes considerando um cenário de empregabilidade e de utilidade mercantil.

Por sua parte, os estudantes estão vivendo em um mundo de tecnologias digitais do qual o livro e as narrativas mestras nele registradas estão cada vez mais ausentes. Seus processos de socialização lhes interpelam à resistência e à desconsideração do valor formativo de certos conhecimentos e práticas. Estão subjetivados, pois, por uma racionalidade neoliberal¹³ que engendra modos de vida e de pensamento que secundarizam ou negam a importância das narrativas humanistas. Essa racionalidade, em seu ápice, sustenta e faz circular o discurso de enfraquecimento do valor da escola e do professor. No entanto, como nos alertam Jan Masschelein e Maarten Simons (2015, p. 33), temos de defender a escola como o espaço da *skholé*, do tempo livre, que é o tempo do exercício do pensamento, da profanação e da suspensão:¹⁴ “O tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo”. A profanação se dá pela experiência de disponibilizar as coisas públicas (herança cultural) para “uso livre e novo” aos estudantes, à nova geração (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 40). Mas isso é tema de outro artigo.

Considerações finais

A escrita deste texto percorreu um caminho argumentativo a partir de Martha Nussbaum e Gert Biesta com o intuito de pensar sobre a relação entre educação escolar e democracia. O argumento central de Nussbaum é de que as democracias ocidentais estão ameaçadas pela extinção e/ou o enfraquecimento do ensino das humanidades nas escolas e universidades. Por isso, ela considera fundamental pensar sobre esse fenômeno e, ao mesmo tempo, alertar a todos, mesmo àqueles que defendem que a tarefa da escola é produzir sujeitos que ajudem a fortalecer o mundo da economia, de que certos conhecimentos, habilidades e pensamentos ainda são fundamentais nesse espaço. A escola, pois, produz sujeitos democráticos e é responsável pela sociedade democrática – perspectiva moderna e liberal.

Gert Biesta, por sua vez, concebe essa relação de outra maneira. Tendo o pensamento de Hannah Arendt como guia, especialmente seu conceito de ação, um dos componentes da vida ativa, ele considera que a escola não é responsável pelo exercício e pela manutenção da democracia. Argumenta que não se trata

¹³ Segundo Trent H. Hamann (2012, p. 101), “enquanto o liberalismo situa o ‘homem econômico’ como um ‘homem de troca’, o neoliberalismo se esforça em assegurar que os indivíduos são obrigados a assumir valores baseados no mercado em todos os seus julgamentos e práticas para reunir quantidade suficiente de ‘capital humano’ e assim tornarem-se ‘empreendedores de si’. O homo economicus neoliberal é um ‘átomo’ de interesse próprio, livre e autônomo, plenamente responsável por navegar pelo campo social utilizando cálculos de escolha racional e custo-benefício, excluindo explicitamente todos os demais valores e interesses. Aqueles que fracassarem em prosperar sob tais condições sociais não podem culpar ninguém nem coisa alguma além de si mesmos”.

¹⁴ “A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se ‘reais’. Ela faz alguma coisa, ela é ativa.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 51).

de preparação, em termos de conhecimentos, na escola, mas de vivência e de reconhecimento do que significa agir no mundo. Ou seja, agir no mundo, ser sujeito de discurso, exige estar entre outros sujeitos, reconhecê-los, respeitá-los, ser respeitado e viver a experiência dos embates e das trocas. Tais ações estão no campo da ética.

Ao final, mesmo que estes autores defendam posições diferentes acerca da relação entre educação e democracia, podemos afirmar com Biesta e Nussbaum que a educação escolar continua a ter papel necessário e fundamental nas sociedades democráticas contemporâneas. No que tange especialmente ao caso brasileiro acolhemos a ponderação de Marcon (2015, p. 388) de que as experiências democráticas ainda são bastante frágeis e alguns dos elementos que a comprometeriam seriam: “[...] experiências de governos ditatoriais, cultura política oligárquica e desrespeito aos direitos humanos, com destaque ao indivíduo produtor, distribuidor e consumidor de bens e serviços”. E acrescenta que a redemocratização do país, na década de 1980, fortaleceu “a ideia de que o desenvolvimento não ocorre apenas no âmbito econômico, mas também no âmbito social e político” (idem).

Especialmente no que se refere ao seu papel de ensinar os conteúdos das humanidades, ela é o reduto privilegiado que oferece condições para o encontro e para o acesso das jovens gerações a esses saberes e práticas. Foram apresentados, então, alguns elementos acerca do entendimento do conceito de humanidades e de suas relações com a escola hoje. A reforma do ensino médio brasileiro, que coloca sob ameaça o ensino de filosofia e sociologia, entre outros componentes curriculares, exemplifica este nosso momento. Sobre esse aspecto, concordamos com as ponderações de Fávero e Centenaro (2016, p. 42-43) quando indicam que garantir a presença da filosofia na escola e do pensamento reflexivo nas práticas escolares cotidianas significa dar espaço para “o aperfeiçoamento da criticidade”, “o fortalecimento de propostas interdisciplinares” e “o fortalecimento de processos democráticos nas escolas”.

Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

AZANHA, J. **Democratização do ensino**: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago., 2004.

BENEVIDES, M^a. V. de M. Educação para a democracia. **Revista Lua Nova**, n. 38, p. 224-237, 1996.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

BRASIL. SANCIONADA Lei da Reforma no Ensino Médio. Senado. [S.l.], 17 fev. 2017.

BRASIL.2016. Senado federal. Secretaria legislativa do senado federal. Medida Provisória nº 746 de 2016. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, J. **Educação**: uma herança sem testamento. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CARVALHO, J. “Democratização do ensino” revisitado. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago., 2004.

CHERVEL, A.; COMPERÈ, M.M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A.A.. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 148-163, 2019.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Reconstrução em Filosofia**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Nacional, 1958.

DOURADO, L. F.. Estado, educação e democracia no brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, p. 1-24, 2019

FÁVERO, A.A.; AGOSTINI, C.C.; UANGNA, E.M.L. A imaginação narrativa na perspectiva de Martha Nussbaum: educação das emoções e formação humana. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 21, n.1, p. 3-18, jan./abr. 2020.

FÁVERO, A. A.; DALQUIAVON, G.; OLIVEIRA, J. C.; FARIA, T. F.de. A meritocracia que reforça a desigualdade: crítica às “medições” em educação à luz da teoria das capacidades. In: FÁVERO, A.A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, J.B. (orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021, p.267-282.

FÁVERO, A.A.; CENTENARO, J.B.; SANTOS, A.P. dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, vol. 6, p.1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599>. Acesso em 20 jan.2021.

FÁVERO, A.A.; CENTENARO, J.B. O pensar de ordem superior e o papel do diálogo investigativo no fazer filosofia na educação básica. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, vol. 2, n.2, p.26-57, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/25101> . Acesso em 10 jan.2019.

FERRETI, C. J.; SILVA. M.R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

HAMANN, T.H. Neoliberalismo, governamentalidade e ética. **Revista ecopolítica**, São Paulo, n.3, p. 99-133, mai.-ago., 2012.

MARCON, T. Educação e democracia: formação política para a convivência em uma sociedade plural. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 377-394, jul./dez. 2015.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das Humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

NUSSBAUM, M. **El cultivo de la humanidad**: una defensa clásica de la reforma em la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2005.

RIBEIRO, R. J. Entrevista sobre Humanidades. **Humanidades Em Diálogo**. São Paulo, v.1, n.1, nov., p. 17-33, 2007.

UFPRTV. (2017). Aula inaugural Prof-Filo com Marilena Chauí. Youtube, 10 abr. 2017 (1h 52min 5s). Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=Aq7oyrvo1E>> Acesso em: 13 jan. 2019.

UMBELINO, L. O fim das Humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.48 n.167, p.192-202, jan./mar., 2018.

Submetido: 16/05/2021

Aceito: 10/10/2021