

AS HUMANIDADES E A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO BÁSICA

HUMANITIES AND PHILOSOPHY IN BASIC EDUCATION

Marcelo Senna Guimarães¹

Recebido em: 05/2018

Aprovado em: 07/2018

Resumo: Diante do amplo conjunto de questões relacionadas à presença da filosofia nos currículos escolares, propõe-se neste artigo a investigação de argumentos, formulados por Martha Nussbaum, em favor de uma educação humanista e democrática e a avaliação de sua relevância no contexto brasileiro atual.

Palavras-chave: ensino de filosofia, humanidades, democracia.

Abstract: Faced with the broad set of questions related to the presence of Philosophy in school curricula, this article proposes the investigation of Martha Nussbaum's arguments in favor of a humanist and democratic education, and the evaluation of its relevance in the current Brazilian context.

Key words: philosophy teaching, humanities, democracy.

Introdução

Podem parecer surpreendente a discussão sobre a presença da filosofia nos currículos escolares. Por um lado, afirma-se que é uma disciplina difícil e abstrata, e portanto supérflua ou excessiva. Há os que a acusam de decair necessariamente numa forma de doutrinação política e moral, denunciando-a como prejudicial e danosa a sua presença nos currículos. Por outro lado, em sua defesa ocorre a necessidade de formação para a autonomia, a crítica, o desenvolvimento integral do educando, termos da legislação e dos documentos oficiais. Também se argumenta que a filosofia aprofunda e amplia o que é básico na formação, seja com o ensino dos princípios da argumentação e da lógica, com a prática do pensamento que se volta sobre seu modo de pensar nos campos do conhecimento da natureza, do discurso e da ação em seus aspectos estéticos, éticos e políticos, seja ainda com a prática de coletivos de investigação e os exercícios e experiências de pensamento, onde se afirma desenvolver

¹ UNIRIO. Email: klynamen@gmail.com

capacidades e atitudes básicas, relativas à cooperação, ao cuidado com os outros e com o pensamento, com a capacidade de escutar os outros e reformular suas próprias ideias por meio dos diálogos.

A questão da obrigatoriedade do ensino de filosofia, como uma disciplina ou como outro tipo de componente curricular, revela o problema do vínculo da filosofia com o Estado. O Estado pode obrigar todos os cidadãos a serem filósofos? Que direito tem o Estado de impor uma formação básica, quer ela inclua ou não a filosofia? Outra consequência da obrigatoriedade é a condição do professor como funcionário do Estado. Torna-se o professor, em especial o professor de filosofia, obrigado a professar uma doutrina estatal? A obrigação constitucional de formar para a cidadania, entre outras, impõe ao professor que tipo de exigência? Que tipo de filosofia é produzida na atuação docente, no exercício da prática docente? A subordinação às determinações políticas e legais afeta a filosofia que se produz, pratica e ensina na educação básica?

Essas são algumas das questões que se podem vincular à discussão sobre o lugar da filosofia na formação básica, em particular nos currículos escolares. Não temos a pretensão de tratar de todas estas questões no âmbito limitado deste artigo, mas apenas abordar um aspecto que pode oferecer algum esclarecimento que contribua para pensar o sentido da presença da filosofia nos currículos escolares. Propõe-se tratar desse problema da perspectiva de uma educação contemporânea defrontada com questões globais e locais, numa cultura atravessada por conexões virtuais e marcada pelo domínio do valor de troca. Examinaremos os argumentos a favor de uma educação liberal e humanista, que inclua tópicos de economia, direito, relações internacionais, história; aprendizado e experiência das linguagens e das artes; e a prática do pensamento crítico e argumentativo. Tomaremos esses argumentos do texto de Martha Nussbaum, referido adiante, por considerá-lo uma importante contribuição ao debate em curso na sociedade brasileira sobre a presença da filosofia nos currículos escolares.

Um diagnóstico da educação contemporânea

O texto de Martha Nussbaum, *Sem fins lucrativos – porque a democracia precisa das humanidades*², nos oferece um diagnóstico amplo das condições em que uma educação liberal e humanista pode se efetivar hoje, em vários países do mundo. Em particular, a autora indica a disputa entre duas concepções de desenvolvimento, uma que se centra no aspecto quantitativo

² NUSSBAUM, 2015.

do desenvolvimento econômico e outra que leva em consideração aspectos qualitativos da vida social, incluindo o caráter democrático dos regimes políticos. Conforme se adote uma ou outra concepção de desenvolvimento para avaliar e orientar as políticas públicas implementadas em cada país e em nível internacional, as consequências serão diferenciadas para a educação também. Em particular, nota-se o crescimento de políticas que pretendem reduzir a educação a elementos básicos de linguagem, matemática e ciências, excluindo dos currículos as áreas de humanidades, entendidas em sentido amplo, mas envolvendo o aprendizado da literatura, das artes, da história, da filosofia e de outras ciências humanas. Essas políticas voltam-se não só para os anos iniciais da educação básica, mas também para os níveis médio/secundário e o início do ensino superior. A autora identifica a prevalência dessas políticas como um risco à democracia, pois tal restrição dos currículos escolares traz consigo uma série de consequências políticas, diretas e indiretas. Contrariamente a essa tendência, ela argumenta em favor dos componentes humanísticos do currículo, que abrangem a educação dos sentimentos (uma educação moral básica, vinculada aos valores democráticos), da linguagem, das artes, a educação argumentativa e a educação de temas relevantes de economia, direito, história e relações internacionais. Esses componentes são justificados tendo em vista a necessidade da educação colaborar na formação de cidadãos capazes de enfrentar desafios globais, e não apenas nacionais, segundo a perspectiva do desenvolvimento humano.

Segundo Martha Nussbaum, vivemos uma crise silenciosa da educação, uma crise que não depende apenas da crise econômica iniciada em 2008, mas que significa mudanças substanciais no modo como currículos e práticas educativos são concebidos e determinados pelas políticas implementadas em diversas sociedades do mundo contemporâneo. Essa crise é silenciosa porque ela não tem sido escolhida pelas populações, nem sequer suficientemente debatida e esclarecida, mas é apresentada como uma espécie de decorrência das necessidades do desenvolvimento econômico. Está relacionada com políticas educativas que têm sido implementadas em diversos países do mundo orientadas por uma concepção de desenvolvimento que privilegia a promoção do crescimento econômico, no sentido do crescimento do produto interno bruto. Citando autores como Bronson Alcott, educador norte americano do século XIX, e Rabindranath Tagore, educador indiano do início do século XX, Nussbaum afirma que se trata do perigo de perdermos as nossas almas e de dar atenção apenas às riquezas e ao acúmulo de bens materiais. Ao falar de alma, não se trata de assumir concepções espiritualistas ou sobrenaturais, mas a noção de alma é entendida por esses

autores como a “capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras”.³

Obcecados pelo crescimento econômico, os países vêm abandonando a formação de competências fundamentais para a democracia – o que envolve as humanidades, as artes e mesmo a pesquisa básica em ciências – em favor de competências úteis para o mercado.⁴ O futuro da democracia depende da existência de “cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros”.⁵ Em vez disso, os países em geral buscam formar empreendedores ou mão de obra capaz de se adaptar às condições flexíveis do mercado de trabalho. E mais do que as políticas educacionais, percebe-se a disseminação de uma mentalidade entre pais e jovens que rejeita o valor educativo das humanidades em favor de uma perspectiva mais utilitária para a educação.

O que está em jogo nessa transformação é a ameaça que paira sobre as democracias. Estas não podem sobreviver sem que seus cidadãos sejam formados de modo integral, ampliando as capacidades de compreensão e respeito pelos outros seres humanos. Defendendo uma concepção ampla de democracia, a autora ressalta que esta se caracteriza modernamente pela presença da discordância razoável sobre o sentido e os objetivos da vida humana e pela possibilidade de todos participarem da discussão acerca dos temas que envolvem o governo da sociedade, mesmo pertencendo a grupos religiosos e seculares bastante distintos. Se os cidadãos não forem adequadamente educados para conviver nesse ambiente pluralista, dificilmente as democracias permanecerão estáveis. Desse modo, a avaliação dos sistemas educacionais deve levar em conta esses requisitos básicos, buscando identificar de que forma os sistemas educacionais preparam os jovens para viver numa organização social e política com essas características. Para nos expressarmos nos termos dos documentos oficiais sobre educação, poderíamos dizer que as diretrizes curriculares básicas ou mesmo a base nacional curricular deve contemplar os objetivos da educação para a democracia. O risco de não fazê-lo é inviabilizar a própria existência das democracias, no sentido amplo, de uma forma de vida que aponta para uma sociedade pluralista e generosa, mais do que apenas as formalidades de um sistema político. Como afirma Nussbaum, não se trata de contrapor uma educação humanística e uma educação para a prosperidade, mas de fazer perceber que as capacidades desenvolvidas pela primeira são importantes também para a eficiência econômica.

³ NUSSBAUM, 2015, p. 7.

⁴ NUSSBAUM, 2015, p. 3-4.

⁵ NUSSBAUM, 2015, p. 4.

Educação e desenvolvimento econômico

No segundo capítulo de seu livro⁶, a autora inicia citando nas epígrafes excertos de constituições modernas: as constituições dos Estados Unidos e da Índia afirmam em seus preâmbulos o objetivo de promover um desenvolvimento social generoso. Nesse sentido, podemos incluir também a Constituição Brasileira de 1988. No entanto, esses objetivos são ameaçados por uma concepção dominante de desenvolvimento que entende o progresso como crescimento econômico medido pelo índice do produto interno ou nacional bruto (PIB ou PNB). Porém, o crescimento do PIB não garante a diminuição da desigualdade e, em muitos casos, gera o aumento dessa desigualdade. A ampliação do acesso à educação, à saúde e à liberdade política não são consequências necessárias do crescimento econômico. A democracia é ameaçada pela difusão de políticas promotoras do crescimento em países e organizações internacionais na medida em que essas políticas vêm acompanhadas de práticas políticas autoritárias, de restrição à participação política e de subordinação de grandes populações à condição de trabalhadores precarizados. O discurso do desenvolvimento econômico afirma que os ganhos sociais vêm depois do crescimento, mas isso não se observa em exemplos flagrantes, como o caso da África do Sul no tempo do apartheid.

Dentro desse contexto, surgem consequências ameaçadoras para a democracia: o acesso à educação básica tende a se tornar mais restrito, a educação econômica é limitada a grupos favorecidos da sociedade e é realizada sem uma crítica ampla de seus pressupostos e de seus resultados, o próprio ensino de história tende a ser recontado numa perspectiva atrelada aos interesses do mercado, a desigualdade social se amplia e, por fim, a presença das artes e das humanidades na educação tende a ser vista como supérflua e mesmo perigosa.

Esta última consequência é objeto de análise mais pormenorizada no livro. O ensino de artes e humanidades parece não contribuir para o desenvolvimento econômico, e por isso seria visto como supérfluo. Mas, além disso, é percebido como perigoso, pois tende a gerar insatisfação e críticas aos modelos de desenvolvimento estabelecidos. Porém, Nussbaum argumenta que é justamente a capacidade de produzir análises mais refinadas desenvolvidas por essas disciplinas ou áreas que é fundamental para a manutenção de sociedades democráticas abertas e plurais. E mais que isso: mesmo o desenvolvimento econômico teria a ganhar com a disseminação dessa capacidade, pois ele poderia ser orientado para objetivos

⁶ NUSSBAUM, 2015, p.13-26.

mais amplos, relacionado a melhores condições de vida para as pessoas. Como diz a autora,

...os educadores que defendem o crescimento econômico não se limitam a ignorar as artes: eles têm medo delas. Pois uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade. É mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis se você nunca aprendeu outro modo de enxergá-las.⁷

Por isso, conclui Nussbaum, há uma campanha, no mundo inteiro, contra a presença das artes e humanidades na educação básica. Os sistemas educacionais estão se voltando cada vez mais para o modelo do crescimento econômico, sem se importar com os prejuízos causados aos objetivos da democracia, ainda que isso aconteça de forma variada nos distintos países, em função do grau de enraizamento que as práticas democráticas têm em cada lugar.

Para contrapor-se a esse estado de coisas, não basta manter-se no campo do discurso educativo, defendendo as humanidades e as artes como fatores de educação do espírito ou como condição da formação de pessoas cultas. Se o discurso econômico julga poder avaliar e determinar a prática educativa, é preciso que o discurso educativo, articulado com a filosofia, também seja capaz de avaliar o desenvolvimento e mesmo de propor uma outra forma de desenvolvimento, uma outra racionalidade da economia, que tenha consequências para a concepção da própria prática educativa.

A alternativa, capaz dessa discussão dos pressupostos econômicos da educação, é aquela conhecida como Paradigma do Desenvolvimento Humano (PDH). Esse modelo foi desenvolvida por diversos autores, em particular por Amartya Sen, pesquisador indiano que recebeu o prêmio Nobel de Economia no ano de 1998 por suas contribuições à pesquisa sobre o bem estar social. Em seu livro *Desenvolvimento como liberdade*⁸, afirma que o desenvolvimento deve ser visto não apenas como crescimento econômico, mas “como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”.⁹ Em consonância com esse princípio, como expõe Nussbaum, para o modelo do desenvolvimento humano

o importante são as oportunidades, ou “capacidades”, que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física à liberdade política, à participação política e à educação. Esse modelo de desenvolvimento reconhece que todos os indivíduos possuem uma dignidade humana inalienável que precisa ser respeitada pelas leis e pelas instituições.

⁷ NUSSBAUM, 2015, p. 24.

⁸ SEN, 2000.

⁹ SEN, 2000, p. 17.

Um país decente reconhece, no mínimo, que seus cidadãos possuem direitos nessas e em outras áreas e cria estratégias para fazer com que as pessoas fiquem acima do patamar mínimo de oportunidade em cada uma delas.¹⁰

Esse paradigma está comprometido com a **democracia**, já que a dignidade humana exige que se possa opinar na escolha das políticas que governam nossas vidas e que os direitos fundamentais não sejam retirados das pessoas por meio de “caprichos da maioria”¹¹, favorecendo a proteção da liberdade política (liberdade de palavra, de associação e prática religiosa) e de direitos sociais relativos à educação e à saúde.

A autora argumenta que o PDH não significa um falso idealismo, pois está estreitamente relacionado a direitos e objetivos presentes em diversos documentos constitucionais, embora nem sempre realizados integralmente nas nações democráticas do mundo. Não obstante isso, contém uma racionalidade econômica que pode ser implementada, e que concebe a economia em relação com o bem estar da população, entendido de modo abrangente.

No final do segundo capítulo, a autora enumera as capacidades (*capabilities*) que lhe parecem decisivas para uma sociedade que pretenda promover oportunidades de “vida, liberdade e busca da felicidade” a todos. Ela admite que elabora apenas um rascunho, mas que os itens indicados já oferecem uma orientação e uma declaração inicial do que precisamos, se concordamos com aquele objetivo. Em nossa leitura, entendemos que essa lista oferece uma formulação do que poderíamos chamar de condições educativas da democracia.

O elenco de capacidades apresentado é o seguinte¹²:

1. Raciocinar, examinar, refletir, argumentar e debater, sem se submeter à tradição ou à autoridade (mas considerando-as), a respeito de temas políticos que afetem a nação/comunidade política.
2. Reconhecer o outro/os cidadãos como pessoas com direitos iguais, independente de raça, religião, gênero e orientação sexual; tratar o outro com respeito, considerando-o como fim e não como meio;
3. Preocupar-se com o outro, compreendendo o impacto de diferentes políticas para as experiências e oportunidades para os diferentes tipos de concidadãos e estrangeiros;
4. Conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história; refletir

¹⁰ NUSSBAUM, 2015, p. 25.

¹¹ NUSSBAUM, 2015, p. 25.

¹² A lista apresentada reproduz, com algumas alterações, a que é exposta em NUSSBAUM, 2015, p. 26.

- acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e mais: compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações;
5. Julgar criticamente os líderes políticos com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que dispõem;
 6. Pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu próprio grupo local;
 7. Perceber seu país como parte de um mundo complexo em que diversos assuntos exigem discussão transnacional inteligente para serem solucionados.

Na continuação do livro, Nussbaum vai detalhar a importância da educação emocional e intelectual, estética e ética, na realização desses objetivos. Para nós interessa agora determinarmos um pouco na análise dessas capacidades em relação com o contexto do ensino de filosofia no Brasil. Num momento em que vivemos, como diversos países do mundo, uma elevação do tom do debate político, percebemos que tendências que já se apresentavam em diversos lugares aqui também se manifestam com mais veemência. Em particular, na discussão sobre o currículo da educação básica, o questionamento da presença de disciplinas das humanidades e das artes. De certo modo ressoando discursos antigos, acusam-se diversas disciplinas de promoverem doutrinação política ou de afrontarem os valores da família nas práticas e conteúdos escolares. Essas disciplinas, incluindo em especial sociologia, filosofia e artes, são também acusadas de constituírem uma carga excessiva no currículo da formação básica, devendo ceder lugar às disciplinas e aos aprendizados que seriam realmente fundamentais, o da língua materna e o da matemática. A aposta desse texto é que a argumentação de Nussbaum nos auxilia a enfrentar essas críticas.

Uma análise do contexto brasileiro

Em 2004, foi publicado um estudo sobre o ensino de filosofia no Brasil¹³, que mostrou que em vários Estados a disciplina já fazia parte do currículo do ensino médio, ainda que em condições precárias em termos de presença de professores licenciados na disciplina e dos poucos tempos de aula a ela destinados. Tal estudo se realizou a partir de solicitação da UNESCO, que realizou pesquisa sobre as condições do ensino de filosofia em todo o planeta,

¹³ FAVERO et alii, 2004.

da qual resultou o documento *Filosofia – uma escola de liberdade*, publicado em 2007.¹⁴ Esse texto apresenta breves descrições da situação da filosofia no ensino secundário em vários países, além de oferecer uma análise geral desse tema. No caso do Brasil, apresenta a trajetória da filosofia desde as escolas jesuítas de caráter doutrinal e catequizador, no período colonial, até as disputas por sua presença ou ausência dos currículos escolares, no império e na república¹⁵.

Dalton Alves também mostra que a filosofia teve uma trajetória intermitente, de presenças e ausências, nos currículos escolares da república brasileira¹⁶. Essa intermitência nos faz ver que há uma disputa em torno da filosofia como disciplina escolar, seja para determiná-la segundo um preceito específico, positivista ou religioso, seja para afirmar ou negar a sua presença como um todo. Pensar o ensino de filosofia no Brasil significa adentrar o terreno dessa disputa e encontrar o seu lugar e o seu movimento. Nessa história, motivações políticas e religiosas, com concepções filosóficas mais ou menos elaboradas, atuaram em torno da presença da filosofia nos currículos escolares. Por vezes se pretendeu excluir a filosofia da formação básica, outras vezes ela foi aceita dentro de limites rígidos, em alguns momentos ela teve alguma liberdade para encontrar o seu lugar nas escolas.

Porém, se observamos as capacidades exigidas para uma formação democrática, conforme formuladas por Nussbaum, vemos que a discussão deve se colocar em outros termos. Os aprendizados fundamentais a serem realizados na formação básica não podem se restringir ao aprendizado da língua e do cálculo, sem excluí-los. Uma formação abrangente envolve não apenas conteúdos disciplinares, mas também o cultivo de uma série de práticas, hábitos e experiências. Entre esses, destacam-se para nós aqueles mais claramente vinculados ao aprendizado filosófico: raciocinar, examinar, refletir, argumentar e debater, reconhecer e respeitar os outros, considerar as consequências de nossos atos sobre os outros, compreender a complexidade da história da sociedade e das vidas individuais, elaborar o juízo em seus aspectos crítico, político e estético.

Embora essa lista possa ser questionada com relação à sua generalidade, não sendo específica da filosofia a formação de todas essas capacidades, parece-nos que permanece relevante considerá-la ao pensarmos o currículo e o ensino de filosofia nas escolas. Pesquisadores e professores que pensam o ensino de filosofia no Brasil têm apontado os problemas de se defender a presença dessa disciplina nas escolas pelo objetivo de formação

¹⁴ UNESCO, 2007/2011.

¹⁵ UNESCO, 2011, p. 78.

¹⁶ ALVES, 2002.

do pensamento crítico: em primeiro lugar, simplesmente usar a palavra “crítica” não é suficiente para caracterizar o que se quer dizer com formação do pensamento crítico. Há que ir além do discurso genérico e especificar com mais cuidado o que a filosofia pode fazer na escola. Além disso, sendo entendido de forma vaga, o pensamento crítico certamente seria atribuição de diversas outras disciplinas, então a necessidade da filosofia não estaria evidente.

Porém, parece-nos que o contexto em que é enunciado o conjunto de capacidades no livro de Nussbaum deve ser levado em conta. Ao afirmar a necessidade de um aprendizado amplo em humanidades e artes, a autora destaca a importância de, ao lado da formação capaz de entender as dimensões histórica, jurídica, econômica e social dos eventos contemporâneos, uma formação crítica e argumentativa que ela caracteriza como pedagogia socrática e a formação estética e artística que passa não apenas pelo conhecimento ou produção de obras de arte, mas pelo exercício da imaginação e por práticas artísticas onde se promova um “engajamento inventivo, pessoal e coletivo”¹⁷, capaz de ampliar a compreensão e a empatia pelo outro, com lugar destacado para jogos, brincadeiras e dramatizações. Nesse contexto amplo, apesar da presença de elementos filosóficos ainda estar indicada de modo genérico, ela é vista também como a possibilidade de oferecer aos estudantes práticas articuladas de exame intelectual e experiências estéticas que contribuam para a compreensão complexa, autônoma e capaz de autocrítica que é exigida pelas relações democráticas. Se o texto de Nussbaum não nos oferece um currículo específico de filosofia, aponta com clareza suficiente o espírito que essa disciplina, ao lado de outras, deve ter na formação básica. Cabe, portanto, aos professores de filosofia e a todos que estão envolvidos com o seu ensino, a especificação de modos de fazer que sejam coerentes com aqueles princípios gerais dentro dos quais uma educação democrática pode ser pensada.

Conclusão

As questões enunciadas no início do artigo, portanto, ganham, se não uma resposta, pelo menos um direcionamento. A obrigatoriedade do ensino de filosofia não se dá para que todos os cidadãos sejam filósofos profissionais, mas para que todos tenham oportunidade de desenvolver capacidades filosóficas necessárias para atuarem como cidadãos. A formação humanista, ampla, incluindo uma educação filosófica, é uma condição necessária para a sobrevivência de um Estado democrático, para sua manutenção como tal e para o

¹⁷ PÉCORÁ, 2011.

aprofundamento das relações democráticas entre cidadãos e destes com as instituições. Se considerarmos que a democracia, em sentido amplo, pluralista e generoso, é a forma preferível de organizar as sociedades, devemos encarar as exigências formativas que daí decorrem. Se a filosofia e outras disciplinas entendem seu papel de formação, os perigos de institucionalização de tais disciplinas deveriam ser minorados. As exigências colocadas para a educação básica dizem respeito à conservação e ao aprimoramento de uma forma de vida que garanta a ampliação das liberdades de todos. A prática docente volta-se para a formação de hábitos e de capacidades para a convivência plural, o que inclui de forma relevante a capacidade de discordar razoavelmente. Dentro desse espírito amplo é que são estabelecidas algumas bases para o ensino de filosofia e para a formação filosófica de cidadãos de cada país, sem perder a perspectiva de que somos todos cidadãos do mundo, no sentido de que há vários problemas contemporâneos que afetam a todas as nações e precisam ser enfrentados para além das fronteiras de cada país. A filosofia ensinada pelos professores, portanto, não deixa de ser filosofia, não se torna apenas um instrumento de objetivos colocados arbitrariamente pelo Estado. Na medida em que a filosofia é necessária para a manutenção e aprofundamento da democracia, cabe aos professores compreender qual é essa medida, e proporcionar um ensino que seja ao mesmo tempo de filosofia e pertinente ao contexto institucional em que se realiza. Os argumentos enunciados por Martha Nussbaum, aqui analisados, indicam um modo de compreender essa medida. Sugere-se, assim, que essa perspectiva deve ser incorporada pelos documentos curriculares oficiais. Entendemos que esses argumentos podem contribuir para a discussão presente na sociedade brasileira sobre os currículos escolares, especialmente do ensino médio, abordando a questão da presença das humanidades e das artes, entre as quais se inclui a filosofia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FÁVERO, Altair Alberto; Ceppas, Filipe; Gontijo, Pedro Erginaldo; Gallo, Silvio; Kohan, Walter Omar. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *In: CADERNOS CEDES 64: A filosofia e seu ensino.* Campinas, vol. 24, n. 64, set/dez 2004, p. 257-280.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos.** Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015 (1ª edição original: 2010).

PÉCORA, Alcir. **Resenha:** Por que a democracia precisa das Humanidades. Ensino Superior Unicamp, 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/livros/por-que-a-democracia-precisa-das-humanidades> (acesso: 01/05/2018).

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo : Cia das Letras, 2000.

UNESCO. **La Philosophie, une Ecole de la Liberté - Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: état des lieux et regards pour l'avenir**. Paris: UNESCO, 2007.
(Tradução para o espanhol por UNESCO, 2011)