

---

## CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE DAS CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

---

CONTRIBUTIONS OF MARTHA NUSSBAUM'S CAPABILITIES  
APPROACH TO CONTEMPORARY EDUCATION

---

CONTRIBUCCIONES DEL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE  
MARTHA NUSSBAUM PARA LA EDUCACIÓN CONTEMPORANEA

---

*Marcio Giusti Trevisol<sup>1</sup>; Júnor Bufon Centenaro<sup>2</sup>*

### RESUMO

Este ensaio tem como objetivo discutir as contribuições do Enfoque das Capacidades proposto pela filósofa norte-americana Martha Nussbaum para a educação contemporânea. Compreende-se que a fundamentação filosófica e normativa do referido enfoque, que tem como base um conceito de dignidade humana amparado em uma concepção de justiça social básica, apresenta desafios pertinentes ao campo educacional diante da necessidade de estabelecer esforços para que o desenvolvimento seja humano e não somente econômico. As conclusões do ensaio afirmam três contribuições principais: i) que a educação seja pensada com metas e objetivos plurais, que possam interagir com as múltiplas capacidades centrais; ii) educação como espaço de desenvolvimento da razão prática, em que os sujeitos tenham à disposição condições de assumir o controle de suas próprias vidas, com autonomia, pensamento crítico e imaginação; e iii), a educação e sua função social, que para além do desenvolvimento individual dos sujeitos, precisa promover a justiça social, a partir da cidadania universal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enfoque das capacidades. Educação. Desenvolvimento Humano. Martha Nussbaum.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação - Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, RS - Brasil. Professor - Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, SC - Brasil. **E-mail:** marcio.trevisol@unoesc.edu.br

<sup>2</sup> Doutorando em Educação - Universidade de Passo Fundo (UPFG). Passo Fundo, RS - Brasil. **E-mail:** [148750@upf.br](mailto:148750@upf.br)

**Submetido em:** 21/06/2021 - **Aceito em:** 14/05/2022 - **Publicado em:** 19/07/2023

**ABSTRACT**

This essay aims to discuss some contributions of the Capabilities Approach proposed by the American philosopher Martha Nussbaum for contemporary education. It is understood that the philosophical and normative foundation of this approach, which is based on a concept of human dignity supported by a conception of basic social justice, presents relevant challenges for the educational field in view of the need to establish efforts so that the development is human and not only economic. The essay's conclusions state three main contributions: i) that education should be thought of with plural goals and objectives, which can interact with the multiple core capabilities; ii) education as a space for the development of practical reason, in which subjects have at their disposal the conditions to take control of their own lives, with autonomy, critical thinking, and imagination; and iii), education and its social function, which, beyond the individual development of subjects, needs to promote social justice, based on universal citizenship.

**KEYWORDS:** Capabilities approach. Education. Human development. Martha Nussbaum.

**RESUMEN**

Este ensayo tiene como objetivo discutir algunas contribuciones del Enfoque de las Capacidades propuesto por la filósofa norteamericana Martha Nussbaum para la educación contemporánea. Se comprende que la fundamentación filosófica y normativa del referido enfoque, que tiene como base un concepto de dignidad humana amparado en una concepción de justicia social básica, presenta desafíos pertinentes para el campo educacional ante la necesidad de establecer esfuerzos para que el desarrollo sea humano y no solamente económico. Las conclusiones del ensayo afirman tres contribuciones principales: i) que la educación sea pensada con metas y objetivos plurales, que puedan interactuar con la múltiples capacidades centrales; ii) educación como espacio de desarrollo de la razón práctica, en que los sujetos tengan a la disposición condiciones de asumir el control de sus propias vidas, con autonomía, pensamiento crítico e imaginación; y iii), la educación y su función social, para que además del desarrollo individual de los sujetos, precisa promover la justicia social, a partir de la ciudadanía universal.

**PALAVRAS CLAVE:** Enfoque de las capacidades. Educación. Desarrollo humano. Martha Nussbaum.

\*\*\*

## 1 INTRODUÇÃO

A filósofa Martha Nussbaum tem se destacado pela defesa de um enfoque do desenvolvimento humano, de base filosófica, denominado de enfoque das capacidades (*capabilities approach*), que objetiva consolidar uma teoria da justiça capaz de orientar Estados e nações. Em diversos escritos, expõe a necessidade de contraditar abordagens que reduzem o desenvolvimento de uma nação estritamente ao âmbito do progresso econômico e do critério da utilidade. Como contraproposta, estrutura um enfoque teórico-normativo que possui como núcleo uma concepção mínima de justiça social e de dignidade (NUSSBAUM, 2000, 2012, 2013).

O significado geral de capacidade é “aquilo que as pessoas são realmente capazes de fazer e ser, de acordo com uma ideia intuitiva da vida que corresponda à dignidade do ser humano.” (NUSSBAUM, 2000, p. 32). O princípio fundamental da teoria das capacidades é tratar cada ser humano como fim e não como instrumento ou meio. A abordagem de Nussbaum, ao definir o ser humano como fim, lança uma crítica direta às abordagens que avaliam o desenvolvimento dos países apenas por critérios econômicos, pois apresentam uma visão reducionista do desenvolvimento, além de contradições nas informações. Embora

o crescimento econômico seja considerado um importante vetor, não é suficiente para garantir a justiça inclusiva. A base de avaliação do progresso de uma nação centrada no PIB, por exemplo, não apresenta elementos suficientes para uma avaliação mais profunda da qualidade de vida das pessoas.

Diante de tal problemática, o presente ensaio, além da caracterização do enfoque das capacidades, aborda o papel da educação e as contribuições oferecidas pelo enfoque das capacidades para consolidar processos formativos que tenham como objetivo central o desenvolvimento integral do ser humano. Tal reflexão justifica-se, uma vez que a própria educação tem sido afetada de forma intensa por políticas orientadas por lógicas reducionistas de desenvolvimento, as quais influenciam a adoção de currículos que assegurem uma educação para o produtivismo do capital.

A partir de pesquisas e dados de vários países, Nussbaum (2014, 2015) aponta um diagnóstico preocupante, que evidencia a submissão da educação em âmbito global aos interesses lucrativos. Os fins da educação passaram a ser a busca desenfreada pelo progresso econômico, abandonando-se as finalidades relacionadas ao pleno desenvolvimento do indivíduo (NUSBAUM, 2014, 2015; PACHECO, 2005; LAVAL, 2004; FREITAS, 2018; FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020; FÁVERO; TREVISOL, 2020; BREGALDA, 2020).

A abordagem estabelecida por estes autores salienta que a educação contemporânea, ao ser reduzida a um insumo econômico em diversas nações e ao suprimir os aspectos humanistas, desestabiliza a vitalidade das democracias, que necessitam cidadãos bem-educados, nos sentidos cognitivos, emocionais, morais e, obviamente, profissionais. Dessa forma, entende-se que a fundamentação teórico-filosófica do enfoque das capacidades, proposta por Nussbaum (2000, 2012, 2013), oferece contribuições importantes para situar o desenvolvimento de capacidades humanas como um dos grandes desafios para o contexto educacional contemporâneo. Nesse sentido, faz-se necessário questionar a lógica empresarial imposta à educação e, além disso, apresentar perspectivas para uma educação que tenha o ser humano como fim.

O presente texto é de teor ensaístico, configura-se como uma pesquisa teórica, ancorada no método analítico-hermenêutico e não pretende produzir inferências generalizáveis, tampouco respostas definitivas sobre o papel da educação no desenvolvimento das capacidades. Sendo assim, realiza-se uma reflexão entre a teoria de base – enfoque das capacidades humanas – com outros textos da literatura educacional que problematizam a necessidade de buscar alternativas ao problema da redução da educação aos fins econômicos. O ensaio está organizado de acordo com o seguinte itinerário de discussão: em um primeiro momento apresentam-se as principais objeções realizadas por Nussbaum em relação aos enfoques econômico-utilitaristas do desenvolvimento. Na sequência, explica-se, com base em Nussbaum, o enfoque das capacidades e as implicações

deste para um conceito renovado de desenvolvimento. No terceiro momento, apresenta-se um breve diagnóstico da imposição da lógica empresarial na educação, bem como alguns dos seus efeitos. Por fim, argumenta-se e evidencia-se que o enfoque das capacidades apresenta contribuições para repensar o papel da educação no desenvolvimento humano.

## 2 ENFOQUES DO DESENVOLVIMENTO EM QUESTÃO

O enfoque das capacidades tem sido considerado uma alternativa, sobretudo, às abordagens “econômico-utilitaristas que dominavam e, em certa medida, ainda dominam as discussões sobre a qualidade de vida” nos debates internacionais de desenvolvimento e na definição de políticas públicas (NUSSBAUM, 2013, p. 85). O principal foco da crítica expressa por Nussbaum refere-se a duas abordagens inerentes à tradição econômico-utilitarista: o “enfoque baseado no Produto Interno Bruto (PIB)” e o “enfoque baseado na satisfação pessoal”, que avaliam o desenvolvimento de uma nação em termos estritamente econômicos e em escalas numéricas (NUSSBAUM, 2013, p. 85). Dessa maneira, a autora questiona qual é realmente o alcance que esses enfoques atingem quando se trata de explicar o desenvolvimento de uma nação?

A primeira objeção de Nussbaum é em relação à superficialidade do modelo que classifica o desenvolvimento de uma nação simplesmente de acordo com a renda *per capita*, pois o critério de medição adotado é pouco esclarecedor, por considerar apenas o PIB e fazer uma média para cada habitante. Cita como exemplo, a África do Sul, que durante o período do “apartheid” “por esse critério de medição, [...] era colocada automaticamente no topo da lista dos países em desenvolvimento, apesar de suas enormes desigualdades.” (NUSSBAUM, 2013, p. 86). Uma média *per capita* não diz necessariamente onde está a riqueza, pois um país pode ter muitas riquezas, o que gera uma média *per capita* elevada, no entanto, elas podem estar nas mãos de um pequeno grupo, enquanto a imensa maioria está excluída de seus benefícios.

A abordagem do PIB, portanto, falha ao não inquirir elementos-chave para a consolidação da dignidade humana, como: expectativa de vida, mortalidade infantil, oportunidades educacionais, oportunidades de emprego, liberdades políticas, qualidade das relações raciais e de gênero. Alguns países que se saem bem na renda *per capita* podem ser negligentes com outros critérios necessários para um funcionamento verdadeiramente humano. Por isso, Nussbaum (2013, p. 86) aponta que esse enfoque “não considera cada pessoa como um fim, mas deseja promover o bem-estar social geral através de medidas que podem, com efeito, usar algumas pessoas como meio para o enriquecimento de outros.”

A segunda objeção feita por Nussbaum é em relação ao emprego do critério de utilidade média ou total da economia, o qual é utilizado para verificação da satisfação da população. Nas palavras da autora, “o grau de satisfação ou a utilidade média é um número

impreciso que não nos diz o suficiente sobre diferentes tipos de pessoas e sua posição social relativa.” (NUSSBAUM, 2013, p. 87). Isso porque um número médio de satisfação busca reunir dentro de si informações sobre liberdades, bem-estar econômico, saúde, educação etc., “mas todos esses são bens separados, os quais em alguma medida variam de modo independente um do outro.” (NUSSBAUM, 2013, p. 87). Esse enfoque torna-se, portanto, limitado quando a intenção é buscar princípios políticos básicos e quando se pretende tratar cada pessoa como um fim, pois o grau de satisfação pessoal exige que se observem as especificidades dos vários bens que são necessários para uma vida dignamente humana. Segundo Nussbaum (2013, p. 87), “há razões para pensarmos que todos esses elementos são importantes e que não devemos desistir de um deles simplesmente a fim de alcançar uma quantidade especialmente grande de outro.”

O enfoque baseado na satisfação esconde outro problema de fundo, que diz respeito à legitimação do *status quo* injusto existente, ao não abordar corretamente a situação de pessoas marginalizadas ou desfavorecidas. De acordo com Nussbaum (2013, p. 88), uma coisa é saber como “os indivíduos se sentem sobre o que está acontecendo com eles, se estão satisfeitos ou insatisfeitos”, outra coisa é saber o “que de fato são capazes de fazer ou de ser”, ou seja, quais oportunidades estão tendo em vários âmbitos. Nesse sentido, mulheres e outros grupos desfavorecidos, frequentemente exibem preferências adaptativas, formadas sob condições injustas de vida. São as preferências que validam o *status quo*. Muitos desses grupos podem se encontrar satisfeitos, mesmo que estejam submetidos a grandes injustiças.

Sendo assim, as objeções apresentadas indicam que os modelos do PIB e do utilitarismo (satisfação média) são enganosos, visto que, em muitos casos, a renda *per capita* elevada em um país ou o número total de satisfação pode não condizer com a real condição social que permita aos indivíduos liberdade para fazerem escolhas sobre um modo de vida ou outro. A superação desse modelo mercadológico e pragmático, de considerar o desenvolvimento somente a partir dos critérios de renda, riqueza e satisfação é uma das tarefas atribuídas ao enfoque das capacidades.

### **3 O ENFOQUE DAS CAPACIDADES E O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

As objeções apresentadas por Nussbaum (2000, 2012, 2013) em relação aos enfoques do PIB e do utilitarismo são balizas para compreender o “enfoque das capacidades”. É nesse contexto de crítica às concepções de desenvolvimento “estritamente econômicas” que a autora apresenta uma concepção filosófica e política de conceber o desenvolvimento como “desenvolvimento humano” ou como “ampliação e efetivação das capacidades humanas centrais.” (2013, p. 90-91). A abordagem das capacidades, conforme Nussbaum (2013, p. 89-90), começa por uma “concepção de dignidade do ser humano e da vida que seja apropriada a essa dignidade – uma vida que tenha à sua disposição funcionamentos verdadeiramente humanos.” O sentido de um “funcionamento humano” é extraído de Marx que, segundo a

autora, define todo o ser humano como um indivíduo que necessita de uma pluralidade rica de atividades vitais (NUSSBAUM, 2013, p. 90). O enfoque das capacidades adota esse princípio, ao justificar que as capacidades para uma vida dignamente humana são várias. A formação de um sujeito digno e pleno não depende apenas da quantidade de recursos disponibilizados, mas fundamentalmente é prioritário à consolidação de um modelo de justiça distributiva.

O núcleo central do enfoque das capacidades de Nussbaum (2000, 2012, 2013) é a concepção de que todos os seres humanos devem ser tratados como fim e não como meio. Nessa perspectiva, a pensadora apresenta o enfoque como uma base filosófica, uma “explicação das garantias humanas centrais que devem ser respeitadas e implementadas pelos governos de todas as nações, com um mínimo de respeito que a dignidade humana requer.” (NUSSBAUM, 2013, p. 84). Cabe, nesse sentido, segundo Nussbaum (2012), reconhecer que há uma tarefa urgente para os Estados, que é a construção de políticas públicas que promovam o desenvolvimento humano por meio das capacidades centrais.

O que seriam, portanto, as capacidades centrais? Na concepção de Nussbaum (2000, p. 112), são “objetivos políticos” em uma lista “operativa de funções que deveriam constar como de fundamental importância na vida humana”, que, ao mesmo tempo que são universais, referindo-se a todos os seres humanos, são de importância particular para cada pessoa. As capacidades acompanham o ser humano do nascimento até a morte e precisam ser diferenciadas em três tipos diferentes.

As “capacidades básicas” são aquelas inerentes ao organismo dos indivíduos, são elementos inatos do ser humano. Essas capacidades, diz Nussbaum (2000, p. 128), “de ver e ouvir” de falar, estão inerentes a um bebê recém-nascido, mas “são muito rudimentares, e não podem pôr-se em funcionamento de maneira imediata”, no entanto, fazem parte do indivíduo. Há também as “capacidades internas”, que são estados desenvolvidos pela pessoa mesmo com apoio do entorno social. Por exemplo, o crescimento do corpo é um processo de cada pessoa, que depende, entre outras coisas, de uma alimentação adequada. A aquisição de uma língua nativa, de um conjunto de códigos culturais, já é uma capacidade desenvolvida das capacidades inatas básicas ligadas ao pensar, falar, escutar. Um terceiro e mais complexo tipo apresentado por Nussbaum são as “capacidades combinadas”, que podem ser “definidas como capacidades internas combinadas com adequadas condições externas para o exercício do funcionamento humano.” (NUSSBAUM, 2000, p. 129). Essas são as capacidades centrais da lista que representam uma concepção de vida ao alcance da dignidade humana.

Na visão de Nussbaum (2012, p. 52), “uma sociedade que não as garanta para todos os seus cidadãos em algum nível mínimo apropriado não chega a ser uma sociedade plenamente justa.” As capacidades centrais constituem-se, dessa forma, como uma explicação de um mínimo de garantias básicas necessárias para que cada pessoa possa

desfrutar de um funcionamento verdadeiramente humano. O Quadro 1 apresenta uma síntese das capacidades centrais descritas por Nussbaum (2000, 2012, 2013).

**QUADRO 1.** Lista das capacidades centrais

Capacidade	Realizações
1 – Vida	Ser capaz de viver até o fim de uma vida humana de duração normal, sem morrer prematuramente ou que seja tão reduzida de possibilidades que não valha a pena vivê-la;
2 – Saúde física	Ser capaz de ter boa saúde, incluindo a saúde reprodutiva. Receber boa alimentação e desfrutar de um local adequado para viver;
3 – Integridade física	Ser capaz de movimentar-se de um lugar para outro, estar protegido e não ser violentado. Ser livre e capaz de fazer escolhas sexuais;
4 – Sentidos, imaginação e pensamento	Ser capaz de usar os sentidos, a imaginação, o pensamento e o raciocínio como condições para fazer escolhas de uma forma “verdadeiramente humana”, de modo informado e cultivado por uma educação adequada;
5 – Emoções	Ser capaz de manter e desenvolver relações afetivas de alteridade. Não ter o desenvolvimento emocional comprometido por medo ou ansiedade;
6 – Razão Prática	Ser capaz de desenvolver um senso ético, de formar uma concepção de bem e ocupar-se com a reflexão crítica sobre o planejamento da própria vida;
7 – Afiliação	Ser capaz de reconhecer e mostrar preocupação com os outros seres humanos e ser capaz de imaginar a situação do outro; ter bases sociais de autorrespeito e não humilhação. Ser tratado como um ser digno cujo valor é igual ao dos outros. Isso inclui a não discriminação com base na raça, sexo, orientação sexual, etnia, casta, religião, origem nacional etc.;
8 – Outras espécies	Ser capaz de viver uma relação próxima e respeitosa com os animais, as plantas e o mundo da natureza;
9 – Lazer	Ser capaz de rir, brincar e gozar de atividades recreativas;
10 – Controle sobre o próprio ambiente	a) Político – Ser capaz de participar ativamente das escolhas que afetam a sua própria vida, isso significa, ter direito de participação política, proteção de liberdades de expressão e associação; b) Material – Ser capaz de propriedades em igualdade à dos outros. Ter direito ao emprego em bases iguais aos outros. No trabalho, ser capaz de trabalhar como ser humano, exercendo a razão prática e participando de relacionamentos significativos, de reconhecimento mútuo com os demais trabalhadores.

Fonte: autores, com base em Nussbaum (2000, p. 120-121; 2012, p. 53-54; 2013, p. 91-93).

Fica evidente, a partir do exposto no quadro de capacidades, que todas elas pertencem primeira e prioritariamente aos indivíduos – note-se o emprego constante da expressão “ser capaz” – e em sentido derivado, pertencem ao coletivo, pois as realizações ou funcionamentos das capacidades necessitam de um ambiente social e material propício. A

ênfase nas capacidades é fundamental para os encaminhamentos das políticas públicas dos Estados Nacionais, bem como em nível internacional. Ao propor as dez capacidades, a autora consolida uma teoria da justiça que toma o indivíduo como fim e estabelece um conjunto prioritário de direitos que devem ser garantidos e protegidos pela sociedade. Elas estão além das doutrinações e dos reducionismos pragmáticos do utilitarismo econômico, que estipula o desenvolvimento de uma sociedade somente na sua riqueza ou nos dados numéricos do PIB.

O enfoque das capacidades é similar à abordagem dos direitos humanos internacionais, ou seja, adota uma perspectiva universalista, posiciona-se em favor de um conjunto de normas internacionais que se oponham às posições relativistas do capitalismo global e dos discursos fundamentalistas que defendem visões provincianas e nacionalistas. Além disso, aproxima-se consideravelmente da abordagem do Índice do Desenvolvimento Humano (IDH), adotado pelas Nações Unidas para avaliar o desenvolvimento das nações com base em dados sobre mortalidade infantil, longevidade e educação. Embora a lista de capacidades represente uma versão normativa bastante complexa e plural e afirme que nenhuma das capacidades pode ficar abaixo de um limiar mínimo, a proposta de Nussbaum parece uma imposição universalista que desconsidera a pluralidade cultural. Atenta a essa tensão entre normatividade e relativismo que assola a elaboração de normas universais, Nussbaum (2013) lembra que o enfoque das capacidades reserva um lugar central para a importante condição do respeito ao pluralismo cultural. A autora apresenta algumas considerações para justificar que o enfoque ao propor um conjunto de normas internacionais respeita o pluralismo e se opõe ao relativismo extremo e ao dogmatismo.

A primeira consideração é sobre manter a lista de capacidades sempre aberta e sujeita a contínuas revisões e ajustes, “do mesmo modo que qualquer explicação da sociedade e seus direitos fundamentais estão sempre sujeitas à complementação.” (NUSSBAUM, 2013, p. 94). Nesse sentido, a autora partilha da concepção que as capacidades são dinâmicas, dialéticas e decorrentes das condições históricas. A segunda é manter os itens da lista de um modo um tanto abstrato, a fim de que sempre tenha espaço para as “atividades de especificações e de deliberação por parte dos cidadãos, dos parlamentares e dos tribunais.” (NUSSBAUM, 2013, p. 95). Desse modo, garante que dentro do enfoque das capacidades, cada nação atue de forma única, considerando seu contexto histórico e certas circunstâncias particulares.

A terceira consideração expõe que a lista de capacidades representa uma “ideia moral independente” (NUSSBAUM, 2000, p. 126) ou ainda, uma “concepção moral parcial” (NUSSBAUM, 2013, p. 94). Dessa forma, a lista de capacidades é introduzida explicitamente e somente para propósitos políticos e sem fundamentação em ideias metafísicas ou teológicas particulares. A manutenção da parcialidade e independência é um critério fundamental para evitar os extremismos e o uso ideológico das capacidades. Por fim, uma quarta ponderação feita pela autora sustenta que o enfoque das capacidades tem de ser apresentado para

Estados e Nações como uma teoria da justiça recomendável, a qual não interfira na soberania do Estado e expresse o consentimento da população. Por isso, parece mais aceitável e justificável que o enfoque das capacidades seja adotado como “base para persuasão, mas sustento que sanções militares e econômicas só são justificadas em certas circunstâncias muito graves, envolvendo crimes classificados como crimes contra a humanidade.” (NUSSBAUM, 2013, p. 96).

Dessa forma, o enfoque se constitui como uma teoria da justiça, que busca sugerir uma busca global pelo desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que rivaliza com os problemas da globalização capitalista neoliberal, que tem se pautado nos ganhos econômicos, sem considerar a diminuição das injustiças e a efetivação das capacidades humanas. As ideias de dignidade humana e de inviolabilidade da pessoa são princípios para criticar qualquer tipo de agregação social ou modelos econômicos de desenvolvimento que negligenciam os valores vinculados à proteção da vida e da dignidade. Considerando a amplitude do enfoque das capacidades, na sequência desse ensaio faz-se um recorte para refletir acerca do papel da educação na promoção das capacidades centrais. O ponto de partida diz respeito a um diagnóstico preocupante da redução da educação a um insumo econômico, para, posteriormente, refletir sobre as contribuições oferecidas pelo enfoque no sentido de situar uma alternativa ao modelo que está sendo posto em questão.

#### **4 UM DIAGNÓSTICO PREOCUPANTE: A EDUCAÇÃO REDUZIDA A UM INSUMO ECONÔMICO**

O enfoque das capacidades permite considerações em termos de diagnóstico da educação e, ao mesmo tempo, apresenta contribuições para repensar os processos educativos. Nussbaum (2015) salienta a existência de uma crise que, embora silenciosa, será muito prejudicial em longo prazo para as nações democráticas: “uma crise mundial da educação.” A filósofa afirma que “tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo.” (NUSSBAUM, 2015, p. 4). Esses componentes são considerados inúteis para a educação de curto prazo e direcionada à competitividade do mercado global, que exige conhecimentos técnicos e práticos de caráter imediato. Os elementos humanistas da ciência e das ciências humanas, “o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso” perdem terreno nos currículos e nas práticas educativas, “já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro.” (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

Nesse contexto educacional, Dalbosco (2015) aponta dois aspectos preponderantes que legitimam essa percepção pedagógica. O primeiro é vinculado ao próprio processo de globalização da economia, o qual impõe e naturaliza um modo de vida calcado na maximização do lucro, orientando as ações humanas exclusivamente para o ganho, o sucesso e o êxito econômico. O problema surge quando essa concepção de vida e de educação, orientada excessivamente para a renda, lucro e capital humano, torna-se excludente de outras formas de vida e de outras perspectivas pedagógicas e formativas. O pragmatismo econômico, aliado à ideologia neoliberal do empresário de si (DARDOT; LAVAL, 2016) invadem escolas e universidades modificando suas aspirações pedagógicas e orientando para uma gestão tipicamente empresarial, na qual as humanidades e artes são dispensadas dos itinerários formativos.

O segundo aspecto, pontuado por Dalbosco (2015), refere-se à ideologia da competitividade. Na lógica do mercado global, a educação em nível mundial, amparada por documentos internacionais, assume a ideia de que para manter a competitividade no mercado e, por sua vez, para formar profissionais competitivos, precisa dispensar da formação todos os conhecimentos considerados inúteis às atividades econômicas do neoliberalismo. Na mesma perspectiva, autores, como Laval (2004), Dardot e Laval (2016) e Bregalda (2020), aspiram o mesmo diagnóstico, ao considerar que competências relativas ao mercado, como uma vida orientada à competitividade e concorrência, tornam-se o melhor caminho para formar estudantes com espírito inovador permanente para se adaptarem e gerenciarem incertezas cada vez mais frequentes e numerosas. Como observam Fávero e Trevisol (2020, p. 222), essa condição educativa “esgota as fontes de criatividade, imaginação, reflexão e criticidade e apagam a significação política e ética da formação humana.”

Desse ponto de vista, uma educação com objetivos apenas econômicos pode deixar de promover aspectos do desenvolvimento humano que são intrínsecos à sua função há milênios. Pelo menos desde as noções de vida examinada de Sócrates, cidadania reflexiva de Aristóteles e de cultivo da humanidade dos estoicos gregos e romanos da Antiguidade, a educação esteve associada de alguma forma com a ampliação das várias dimensões do ser humano. Ao responder à questão sobre o tipo de educação preconizada pelo modelo de desenvolvimento econômico, Nussbaum (2015, p. 20) afirma: “a educação voltada para o crescimento econômico exige competências básicas, que a pessoa seja alfabetizada e tenha noções básicas de aritmética. Também precisa que algumas pessoas tenham conhecimentos mais avançados de informática e tecnologia.” Essas exigências básicas podem não abranger um estudo histórico e crítico sobre as injustiças de classe, de gênero, de preferência religiosa, que são fundamentais para compreender o mundo do presente. Além disso, transformar a

educação apenas em espaço de conhecimento técnico, esvazia as reflexões éticas e políticas que demandam raciocínio crítico e trabalho criativo.

O tom crítico e ao mesmo tempo dramático, expresso por Nussbaum (2015), ao se referir à amplitude dessa crise da educação, torna-se claro quando a autora comenta que organismos internacionais estão priorizando e disseminando políticas, sobretudo em países mais pobres, que reduzem a educação à sua função econômica. As análises de Freitas (2018) também apontam para o papel de organismos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial na difusão de uma agenda de prioridades para a educação que induzem padrões empresariais para a gestão da educação e para a aferição da sua qualidade. Freitas (2018) tem denominado esse processo de reforma empresarial da educação, que, gradativamente, transforma a educação pública e a sua gestão pública em um bem privatizado e de gestão empresarial.

Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) também compreendem que a privatização da educação ocorre de forma gradativa e camuflada. Em seus estudos indicam que há dois tipos de privatização: a endógena e a exógena. “A primeira se manifesta pela importação de métodos de gestão, de valores e de conceitos oriundos da iniciativa privada”, tornando o funcionamento da educação pública semelhante ao de uma empresa.” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 29). A segunda se caracteriza pela abertura à iniciativa privada de alguns serviços educacionais, entre eles o assessoramento pedagógico, apostilamento, terceirização de refeitórios e do serviço de aconselhamento psicológico, etc.

Entre as estratégias de privatização destacadas por Freitas (2018, p. 34) estão a introdução de “parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público”, a criação de “ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas)”, maior “visibilidade das avaliações” e o condicionamento dos “recursos [...] a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas.” O modelo da reforma empresarial da educação projeta do centro em direção a todos os níveis as seguintes características: padronização da educação; ênfase em habilidades básicas de leitura, matemática e ciências naturais; ensino voltado para o alcance de metas de aprendizagem predeterminadas; transferências de inovação do mundo empresarial para o educacional; responsabilização do professor, testes e inspeções, punições e recompensas; e escolas públicas administradas por empresas (FREITAS, 2018).

Dessa forma, “a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão.” (FREITAS, 2018, p. 37). Ao pesquisar a situação do sistema educacional da Índia, Nussbaum (2015, p. 19) explica que muitas universidades assumiram recentemente como único objetivo “causar impacto no mercado”, sendo que “o

aprendizado ativo socrático e a pesquisa por meio das artes foram rejeitados em favor de uma pedagogia conteudista voltada para os exames nacionais padronizados.”

O vocabulário do mundo empresarial passa a ser assimilado como normatividade para a educação escolar e universitária. As ideias e práticas neoliberais, como realidades mentais e materiais “existentes, por exemplo, quer nas práticas de privatização, de descentralização, quer nas ideias que são veiculadas pelos meios de comunicação social, dão forma a um ideário educacional, cujo referente principal deve ser identificado com a ideologia do mercado.” (PACHECO, 2005, p. 10). Uma ideologia que faz acreditar que a educação – um direito e bem público – passa a ser um produto de mercado, um negócio lucrativo, que produzirá melhores resultados e será melhor administrado pelos grupos sociais que controlam o mercado.

Muito além de difundir uma cultura empresarial, as políticas educacionais influenciadas por esse modelo neoliberal difundem uma concepção de educação que, na prática, poderá ser um veículo de conformação à subjetividade neoliberal (BREGALDA, 2020). Dessa forma, não estariam em jogo apenas as características das instituições educacionais, mas a própria concepção de sujeito formado pela educação, um “sujeito empresarial”, que, nas palavras de Bregalda (2020, p. 197), “por um lado [...] livre, autônomo e capaz de escolher os percursos de sua vida, mas, em contrapartida, o único responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso, afinal, segundo essa lógica, se houve escolha, houve deliberação e vontade.”

A redução do sujeito a um empreendedor de si, segundo esse autor, empobrece a experiência formativa do indivíduo, que passará a direcionar as relações humanas pelos critérios de utilidade, lucro, eficiência e eficácia, abandonando elementos fulcrais, como a solidariedade e em outros princípios éticos e políticos fundamentais à convivência democrática. Sobre esse aspecto, Nussbaum apresenta um posicionamento explicitamente enfático: “se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios.” (2015, p. 4).

Nessa seção do ensaio, explicitaram-se alguns estudos, os quais na mesma direção de Nussbaum abordam o fenômeno da transformação da educação como direito humano e bem público (para a ampliação das capacidades humanas e da convivência democrática) em um insumo econômico regido pela lógica empresarial. Dessa forma, postula-se a seguinte questão: como esperar de um modelo concorrencial, competitivo, estratificado e injusto, como é o modelo neoliberal, a solução para problemas educacionais que são de natureza da formação humana, da solidariedade intergeracional, da convivência democrática, da tolerância e sobretudo, da justiça social? Essa pergunta remete à necessidade de buscar alternativas fora do paradigma neoliberal. Importante ressaltar que a educação não pode ignorar a dimensão econômica da vida humana. No entanto, a redução dos processos e

finalidades da educação à esfera econômica tem se demonstrado nefasta para o amplo desenvolvimento humano e a diminuição das injustiças sociais (NUSSBAUM, 2015).

## 5 CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE AOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A lista das capacidades centrais, sugerida por Nussbaum, exposta no Quadro 1, nitidamente exige um compromisso educacional robusto. De acordo com Nussbaum (2000, p. 135), se existe a “intenção de formar adultos que tenham todas as capacidades da lista, isto significará exigir com frequência certo tipo de funcionamento das crianças, desde o momento em que, [...] com frequência é preciso exercitar uma função na infância para produzir uma capacidade madura na idade adulta.” Sendo assim, é perfeitamente legítimo exigir a educação básica, dado o papel que ela desempenha em todas as opções posteriores de uma vida adulta. Por isso, a educação básica, quanto mais plural for, no sentido de desenvolver diversas capacidades, mais contribuirá para o desenvolvimento humano individual em direção à conquista da autonomia e para a construção da justiça social, uma conquista que é coletiva e imprescindível para qualquer democracia.

Como primeira contribuição do enfoque à educação básica e superior, destaca-se o desafio de estabelecer objetivos plurais conforme as capacidades humanas centrais. A tarefa, obviamente, recai principalmente sobre o Estado, mas tem de ser um compromisso de toda a sociedade. Nas palavras de Nussbaum (2000, p. 135), “as vezes o papel do Estado na produção de adultos que tenham todas as capacidades da lista se compreende de maneira estreita, concentrando-se na alfabetização e em outras habilidades básicas, importantes para o desenvolvimento técnico e econômico.” (2000, p. 135). A autora acrescenta, ainda: “a fim de fazer o que deveriam para seus cidadãos, os estados devem ocupar-se de todas as capacidades, mesmo quando essas não parecem tão úteis para o crescimento econômico e inclusive para o funcionamento político.” (NUSSBAUM, 2000, p. 135).

Nesse sentido, torna-se um desafio colocar em questão as políticas educacionais que centram seus esforços apenas em habilidades básicas de saber ler e escrever e dominar algumas tecnologias para encontrar um lugar no mercado de trabalho. Compreende-se que os objetivos e fins da educação precisam estar focados na centralidade do desenvolvimento humano individual e coletivo, no intuito de superar o reducionismo imposto pela agenda econômico-utilitarista. A lista das capacidades centrais, sugerida por Nussbaum (2000, 2012, 2013), representa uma concepção de justiça social com base no princípio do ser humano como fim e transpassa os mais variados aspectos do “funcionamento humano”.

O enfoque discute as necessidades físicas de boa saúde, alimentação adequada, moradia, a liberdade de decidir sobre o próprio corpo, de não ser violentado, de reprodução sexual, do prazer, enfim, de ter uma vida de extensão normal, que não seja impedida prematuramente. Para mais, aborda as dimensões dos sentidos, do pensamento racional, das liberdades de expressão política, religiosa e cultural, do cultivo das emoções, do planejamento da própria vida, que inclui a liberdade de consciência e de escolha. Enfatiza, também, as capacidades de pertencimento ao um grupo social, a uma comunidade, a importância das amizades, do respeito e reconhecimento mútuo – processos intersubjetivos. Inclui ainda a relação com outras espécies e a necessidade de um ambiente natural equilibrado, a participação em decisões políticas e sociais do próprio entorno, bem como acesso a bens materiais considerados essenciais à dinâmica da vida (propriedade, casa, rendimentos) em bases justas.

Com isso, não se está sugerindo que se responsabilize a educação por tudo isso. No entanto, a concepção de ser humano que a educação visa desenvolver está relacionada com um projeto de sociedade que visa construir. Significa dizer que uma vida dignamente humana exige uma diversidade de capacidades combinadas, que, nas palavras de Fabres (2015, p. 16), constitui-se como uma “concepção exigente da dignidade humana” por romper com o pressuposto da dignidade exclusivamente associada à racionalidade. Além do mais, o enfoque das capacidades não pede apenas que se respeite a dignidade humana, mas exige que haja o provimento de recursos e condições necessárias para a realização da dignidade segundo as capacidades humanas (FABRES, 2015). Nesse sentido, os agentes públicos, os formuladores de políticas educacionais, os governantes, de modo geral, precisam criar condições, estratégias e políticas para que o desenvolvimento humano esteja no centro dos objetivos educacionais.

Se não cabe à educação a responsabilização de todos os itens da lista das capacidades centrais, pelo menos ela pode contribuir fundamentalmente com duas capacidades vitais ao funcionamento humano, “sentidos, imaginação e pensamento” e “razão prática”, que representam, do ponto de vista deste estudo, a conquista da autonomia dos indivíduos.

De acordo com Nussbaum, existem pilares da educação humanista que remontam aos filósofos gregos e romanos: “o pensamento crítico”, “imaginação narrativa” e a “cidadania universal”. Esses três pilares fazem sentido quando atualizados às circunstâncias contemporâneas, para não se tornarem anacrônicos. No entanto, carregam um potencial sempre atual para sustentar a educação para a liberdade, que tenha como escopo a formação de sujeitos que desenvolvam as capacidades centrais. Ao abordar esses pilares, Nussbaum recorre a pensadores que marcaram o pensamento educacional, a exemplo do norte-americano John Dewey, do indiano Rabindranath Tagore e a alguns princípios mais antigos, como o raciocínio crítico de Sócrates e o cultivo da humanidade dos estoicos gregos e romanos da Antiguidade. O que eles todos têm em comum? A insistência de promover a independência intelectual, estimular que os sujeitos assumam o controle sobre suas próprias vidas.

O primeiro pilar denominado de pensamento crítico, segundo Nussbaum (2014, p. 77), decorre de Sócrates como aquilo que poderia se designar por uma vida examinada, ou seja, “uma vida que não aceita a autoridade de qualquer crença apenas por essa crença ter sido herdada por via da tradição ou porque, por força do hábito, se veio a transformar numa coisa banal.” O pensamento crítico é particularmente decisivo para a cidadania, sobretudo, em sociedades complexas e diversas que precisam obrigatoriamente lidar com a presença de pessoas diferentes que pertencem a etnias, grupos, classes e religiões diversas. É nessa perspectiva de pensamento crítico e autocrítico que Nussbaum (2014, p. 79) considera que “cada pessoa seja responsável pelo seu raciocínio e que lhe permita trocar ideias com outras na atmosfera racional de respeito mútuo, o que é fundamental para a resolução pacífica das divergências [...]” Para a consolidação dessa atitude democrática para a cidadania é necessário fundamentalmente que esta capacidade seja desenvolvida primordialmente pela educação, visto que outras instituições sociais, como a família ou a religião, não se apresentam como seguras para uma formação do sujeito com vista ao exercício crítico do pensamento, pois tendem a ser instituições que transmitem seus valores, mas não os submetem à crítica.

Nas palavras de Nussbaum (2015, p. 47), “uma das razões pelas quais se insiste em ministrar a todos os estudantes [...] uma série de cursos de filosofia e de outros temas de humanidades é que [...], tanto por meio do conteúdo como da pedagogia, estimularão os alunos a pensar e a argumentar por si próprios.” Essa é uma capacidade indispensável para a participação ativa em ambientes democráticos, e precisa de componentes curriculares que auxiliem essa dimensão. Nesse sentido, filosofia, sociologia, antropologia, história e

geografia, não podem se tornar elementos triviais ou opcionais nos currículos, pois são fundamentais para a liberdade dos indivíduos.

Quando o objetivo é a liberdade das pessoas, há uma capacidade central que organiza e agrega as demais, “a razão prática”. Havendo condições sociais acima do nível mínimo de cada uma das dez capacidades, deve-se considerar que “os cidadãos devem ser deixados em liberdade para determinar, [...] o curso que querem para sua vida. A razão para proceder dessa maneira é, muito simplesmente, o respeito que temos pelas pessoas e suas próprias escolhas [...]” (NUSSBAUM, 2000, p. 132-133). A capacidade de decidir com autonomia sobre a própria vida indica um funcionamento autenticamente humano, pois a pessoa não é instrumentalizada e nem se torna refém daquilo que os outros querem dela.

A autonomia intelectual e o exercício da razão prática são importantes para o trabalho e para o emprego. Mesmo que uma proposta educacional tivesse por escopo somente capacitar profissionalmente as pessoas, não pode ignorar que “o trabalho, para ser um modo de funcionamento verdadeiramente humano, deve implicar tanto a disponibilidade da razão prática quanto a de afiliação” – formas de interação social baseadas no respeito e na dignidade (NUSSBAUM, 2000, p. 126). Além disso, o trabalho deve implicar a “capacidade de cada um se comportar como ser pensante, não somente como parte da engrenagem de uma máquina, e deve poder fazê-lo junto a outros e frente a outros de maneira que implique o reconhecimento mútuo da condição humana.” (NUSSBAUM, 2000, p. 126).

O segundo pilar é denominado por Nussbaum (2014), como imaginação narrativa, e expressa a habilidade de colocar-se no lugar do outro em um exercício de alteridade. Nussbaum (2014, p. 81) a define como “[a] capacidade de ser capaz de pensar como será estar em 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.” Assim, Dalbosco (2015, p. 138) chama a atenção para o fato de que “é por meio da imaginação narrativa que se desperta o sentimento de compaixão com o outro.” No entanto, como os demais pilares da cidadania democrática, esse também precisa ser formado/educado. A melhor estratégia para essa formação, segundo Nussbaum (2014), é por meio das artes e da literatura. Nussbaum (2014) considera que a confiança depositada nas artes foi o aspecto mais revolucionário das propostas de Tagore e de Dewey. Ambos apontaram o teatro, a dança e a literatura como essenciais para cultivar a imaginação. A imaginação permite que as crianças e os adultos desenvolvam a capacidade de colocar-se no lugar do outro, sobretudo em um mundo marcado pelo crescimento de movimentos intolerantes, radicais e antidemocráticos.

A terceira contribuição do enfoque está associada àquilo que Nussbaum denomina de terceiro pilar da educação humanista e democrática, a cidadania universal. Nussbaum (2014) a descreve como uma capacidade de entender-se como um cidadão do mundo que transpõe suas condições deterministas de grupo ou região. De acordo com Nussbaum (2014, p. 79), “ver-se a si próprio não só como cidadão que faz parte de um determinado grupo ou região, mas como seres humanos que se encontram ligados a todos os outros por laços de reconhecimento.” Dalbosco (2015, p. 135), imbuído das provocações lançadas por Nussbaum, indaga: “como se pode tornar cosmopolita, cidadão do mundo, sem romper com a visão provinciana e preconceituosa”? Ao buscar a resposta, chega-se à conclusão que cada vez mais em um mundo marcado pela globalização e interconectividade, exige-se que as ações sejam tomadas em nível intercontinental e que as futuras gerações sejam formadas para vivência cosmopolita.

Para esse tipo de formação, Nussbaum (2014) propõe uma educação multiculturalista que se compatibiliza a uma vivência para a democracia pluralista. É fundamental que os estudantes saibam as histórias e experimentem o conhecimento das diferentes culturas em suas manifestações religiosas, políticas, étnicas, sociais, econômicas, de gênero, etc. As capacidades necessitam basear os programas educacionais para que sejam justos e inclusivos. Tal direcionamento indica um posicionamento oposto à política educacional empresarial, que compreende o ser humano como um recurso, como um meio para o progresso econômico. Além do desenvolvimento dos aspectos humanos individuais, o enfoque explicita a correlação com as capacidades combinadas, que se constituem na coletividade, que tem como base um mínimo bastante amplo para que haja justiça social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O itinerário de discussão do presente ensaio considerou aspectos gerais do enfoque das capacidades de Martha Nussbaum e suas relações com a filosofia política e com a economia do desenvolvimento. Buscou-se evidenciar que em matéria de desenvolvimento humano e busca da justiça social, constitui-se uma fundamentação plausível e alternativa aos enfoques econômico-utilitaristas predominantes. Por ter como base um conceito intuitivo de dignidade humana, que requer um conjunto de garantias políticas, legais, econômicas, materiais, etc., amplia a discussão sobre o desenvolvimento para aspectos considerados fundamentais para que as pessoas alcancem um “funcionamento verdadeiramente humano”.

Identificou-se que a educação formal cumpre um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades e necessita de políticas e propostas adequadas para que esteja concentrada no pleno desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, ao constatar os problemas impostos à educação pela lógica neoliberal, que afetam não somente as estruturas

educacionais, como a própria concepção de sujeito, buscou-se no enfoque das capacidades reivindicar três contribuições para os processos educativos.

A primeira contribuição sugere que a educação seja pensada com metas e objetivos plurais, que possam interagir com as múltiplas capacidades centrais. Isso pressupõe a reformulação de muitas das normas e políticas educacionais que reduziram drasticamente a educação a sua função de preparadora para o mercado de trabalho. A segunda contribuição é sobre o desenvolvimento da razão prática, que os sujeitos tenham à disposição condições de assumir o controle de suas próprias vidas, com autonomia, pensamento crítico e imaginação. Para tal, as propostas educacionais não podem ficar restritas a pedagogias de memorização e preparação para avaliações de larga escola. Por fim, a terceira contribuição é sobre a função social da educação, que para além do desenvolvimento individual dos sujeitos, tem um desafio de promover a justiça social, a partir da cidadania universal. Uma compreensão que exige um projeto de globalização, que tenha como meta o desenvolvimento de capacidades humanas e não somente o crescimento econômico sem o enfrentamento das desigualdades. O conceito de desenvolvimento humano apregoado por Nussbaum distancia-se consideravelmente do modelo de desenvolvimento proposto pelo utilitarismo-economicista, que considera as variáveis de renda, riqueza e satisfação como únicos critérios para definir a justiça social em uma nação. A educação para o desenvolvimento humano deve considerar a formação humana e artística como condições para o desenvolvimento de cidadãos íntegros e aptos a conviver globalmente sob os parâmetros da democracia.

## REFERÊNCIAS

BREGALDA, Regiano. A formação humana no contexto da colonização neoliberal da subjetividade. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**: Curitiba: CRV, 2020. p. 197-216.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e dos desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FABRES, Ricardo Rojas. Considerações em torno de uma concepção exigente da dignidade humana. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 9-21, 2015. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/6887> . Acesso em: 3 jun. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**: Curitiba: CRV, 2020. p. 27-40.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio G. Ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico: quando a educação se tona um negócio. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**: Curitiba: CRV, 2020. p. 217-235.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

NUSSBAUM, Martha. **Las mujeres y el desarrollo humano**: el enfoque de las capacidades. Tradução de Roberto Bernet. Barcelona: Herder, 2000. 414 p.

NUSSBAUM, Martha. **Crear capacidades**: propuesta para el desarrollo humano. Tradução de Albino Santos Mosquera. Barcelona: Paidós, 2012. 266 p.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. Tradução de Susana de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 522 p.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e justiça social**. Tradução de Graça Lami. Mangualde/Portugal: Edições Pedagogo, 2014. 124 p.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015. 153 p.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005. 176 p.

Revisão gramatical realizada por: Débora Diersmann Silva Pereira.

E-mail: [debora.pereira@unoesc.edu.br](mailto:debora.pereira@unoesc.edu.br)