

CONTORNOS DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL A PARTIR DO ENFOQUE ÉTICO DAS CAPACIDADES

CONTOURS OF AN EDUCATIONAL PROPOSAL BASED ON THE ETHICAL CAPABILITY APPROACH

Fabiano de Almeida Oliveira

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: fabiano.oliveira@mackenzie.br

Juliana Najados Hoffmann

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

E-mail: juliana.hoffmann@sme.prefeitura.sp.gov.br

Resumo: O artigo analisa a educação contemporânea sob a ótica do enfoque ético-normativo das capacidades, de Martha Nussbaum. Inicialmente, discute-se como a educação tem sido moldada por fatores históricos, sociais e econômicos, muitas vezes guiados por uma lógica de mercado que compromete sua função formativa. Em seguida, o texto introduz a proposta de Nussbaum, que enfatiza o desenvolvimento humano por meio da garantia de capacidades fundamentais, rejeitando abordagens estritamente econômicas e meritocráticas. A autora propõe um modelo de justiça social que assegura um conjunto mínimo de condições para uma vida digna, destacando a necessidade de políticas públicas que eliminem dilemas trágicos e promovam funcionamentos férteis. O artigo também discute a experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEU) da cidade de São Paulo como exemplo de iniciativas alinhadas ao enfoque ético das capacidades. Por fim, enfatiza-se que a educação não deve ser reduzida a um instrumento de ascensão econômica, mas deve priorizar a formação humana e cidadã. A reflexão sugere que o enfoque ético das capacidades pode oferecer um caminho alternativo para o aprimoramento da educação, valorizando a dignidade humana e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Palavras-chave: Enfoque das capacidades. Educação e justiça social. Desenvolvimento humano. Políticas públicas educacionais. Formação cidadã.

Abstract: This article examines contemporary education through the lens of Martha Nussbaum's ethical-normative capability approach. It begins by discussing how education has been shaped by historical, social, and economic factors, often driven by a market logic

that undermines its formative purpose. The text then introduces Nussbaum's proposal, which emphasizes human development through the guarantee of fundamental capabilities, rejecting strictly economic or meritocratic approaches. Nussbaum advocates a model of social justice that secures a minimum set of conditions for a dignified life, highlighting the need for public policies capable of eliminating tragic dilemmas and fostering fertile functionings. The article also discusses the experience of the *Centros Educacionais Unificados* – CEU (Unified Educational Centers) in the city of São Paulo as an example of initiatives aligned with the ethical capabilities framework. Finally, it argues that education should not be reduced to an instrument of economic advancement but should prioritize human and civic formation. The reflection suggests that the ethical capabilities approach offers a promising alternative for improving education by valuing human dignity and the integral development of individuals.

Keywords: Capability Approach; Education and social justice; Human development; Educational public policies; Civic formation.

“O objetivo não é viver mais anos, e sim viver melhor; não é acrescentar mais anos à sua vida, e sim mais vida aos seus anos.”

(Mark Hyman)

INTRODUZINDO A PROBLEMÁTICA

Iniciar um texto falando sobre o tempo pode parecer um tanto clichê. O tempo é (ou deveria ser) de interesse de todos. É na realidade o único denominador comum que temos. Ele vai passar, vai contar as suas histórias e vai deixar as suas marcas. Contudo, quando se pensa na educação, o tempo se torna sinônimo de elucidação. Para início de conversa, antes de se pensar nas inúmeras variáveis (e possibilidades) que envolvem a educação, é preciso partir de um ponto, e o mais viável é pensar a escola dos dias atuais como resultado de um processo histórico, social e cultural que permanece em construção e segue refletindo as demandas de um grupo, ou seja, da sociedade.

Nas últimas décadas, a educação se deparou com muitas e grandiosas propostas de remodelações, que impactaram e redirecionaram os seus objetivos perante a sociedade brasileira. Inicialmente, é necessário observar que a educação não simplesmente se deixou levar pelos ímpetus da mudança, mas também por suas possíveis fragilidades ou até necessidades. Apropriando-se dos dizeres de Hannah Arendt (2014), como área pré-política, a educação e, mais precisamente, a escola, tendem a responder aos estímulos do grupo de que fazem parte. O recente processo de redemocratização do Brasil, que propõe uma nova organização política e social do país, reestrutura também o ensino e seus objetivos em torno dele. Da mesma forma, a chegada do novo milênio

e o crescimento acelerado da tecnologia impactaram diretamente os ideais em torno do processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. Nesse ínterim, a globalização trouxe novas perspectivas à sociedade brasileira, no que diz respeito aos desejos e ao consumo de bens e de serviços. De forma simplificada, o que antes era de conhecimento restrito a um grupo seleto de pessoas passou a ser de conhecimento público e notório de todos, e isso não envolve somente o desejo, mas muitas vezes o acesso a certos itens. Guardadas as proporções, o público em geral passa também a consumir de uma forma distinta, não vislumbrando somente a sobrevivência, mas também a qualidade de vida.

São diversas as variáveis que influenciam esse movimento e que não serão analisadas neste momento. Contudo, apesar das ressalvas, é importante destacar a abertura da economia para grupos antes marginalizados. A exemplo disso, os cartões de crédito e os financiamentos diversos expandem as possibilidades de consumo, e, apesar dos altos juros e de uma grande possibilidade de endividamento, o impacto social dessa inclusão econômica merece atenção. Ainda que diante dos avanços e das mudanças sociais, a educação parece ser exposta a um quase permanente sentimento de fracasso, que perpassa não somente a comunidade educativa, mas a sociedade como um todo. A educação é, sem dúvida, fundamental para o desenvolvimento da sociedade, e não é nossa intenção afirmar o contrário. Contudo, é importante refletir sobre o motivo pelo qual a educação se tornou uma preocupação central para todos os setores da sociedade, que reconhecem que, sem seus avanços, nada será possível.

Ao discorrerem sobre a forma escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001) citam as inúmeras críticas das quais a escola é alvo, quase sempre contraditórias e que induziriam à evocação de uma “crise” escolar quase generalizada. O que poderia ser interpretado apenas como uma sensação tem se consolidado de diversas formas, evidenciado pelo crescente número de estudos acadêmicos que, desde as décadas de 1990 e 2000, propõem-se a analisar como os alunos podem aprender de maneira mais eficaz. A aproximação definitiva entre a educação e as políticas públicas ocorre por meio de propostas variadas de avaliações externas, cujo objetivo é o mapeamento das fragilidades do sistema educacional e, a partir disso, o aprimoramento do planejamento dos recursos destinados a essa área. Refletir e organizar, de forma estratégica, o direcionamento dos recursos para a educação é de extrema relevância. No entanto, considerar os investimentos educacionais com base exclusivamente em uma única variável, como os dados provenientes de avaliações externas e econômicas, levanta sérias preocupações, pois essa abordagem pode simplificar demais a complexidade do processo educativo.

Medir a qualidade da educação com base em recortes do processo educativo, como é o caso de sistemas de avaliação da educação básica, assemelha-se à utilização exclusiva do indicador do produto interno bruto (PIB) na classificação do nível de

qualidade de vida de um país, que ofereceria uma visão distorcida da realidade, em que não são abordadas questões relacionadas ao nível de vida dos habitantes mais pobres, como a educação e a saúde (Nussbaum, 2012). Ou seja, em ambos os casos, são parâmetros reducionistas que não oferecem um panorama fidedigno e abrangente dos cenários vivenciados.

No caso da educação, durante a década de 1960, a escola era considerada secundária na ascensão profissional e social do indivíduo, ao passo que hoje, a ela é atribuído, majoritariamente, o sucesso de suas trajetórias sociais e profissionais. O rápido desenvolvimento da educação na sociedade, a ponto de se tornar essencial na produção e na reprodução de formações sociais, hierárquicas e das classes que as constituem, é observado por Vincent, Lahire e Thin (2001). Dessa forma, a educação passa a se mover e a se relacionar com os demais campos da sociedade da mesma forma que a economia. A simples observação dos currículos escolares demonstra que um dos maiores desafios atuais da área é justamente manter as discussões das ações da educação distantes da lógica de mercado que prevalece atualmente.

Currículos escolares que buscam atender a uma lógica mercantil visam sobretudo ao aumento do desempenho de meninos e meninas, que logo entrarão em um competitivo e cruel mercado de trabalho. Para tanto, eles são compostos de inúmeros cursos e idiomas, que levam muitos à exaustão emocional e física. Nessa perspectiva, é evidenciado o antagonismo entre a escola particular e a escola pública, em que muitos creem ser possível a apenas uma delas garantir o sucesso de seus alunos.

Nessa perspectiva, os currículos são voltados para as quantidades de cursos, de habilidades e de competências, mas esvaziados no que mais deveria importar, que é a formação humana e cidadã. A reflexão sobre a relação entre economia e desenvolvimento humano não é recente. Amartya Sen (2010), Prêmio Nobel de Economia, construiu sua tese central em torno do desenvolvimento humano, defendendo que o progresso econômico e a geração de riquezas devem ser considerados instrumentos para a promoção do bem-estar humano, e não o inverso. A visão de que a educação deve estar a serviço da economia é considerada por Amartya Sen (2010) uma visão restrita, que sustenta a pobreza e a miséria. Por meio desse ideal econômico, alimenta-se essa cruel engrenagem que distancia os mais vulneráveis da possibilidade de se viver mais e melhor, ou seja, de vivenciar a plena liberdade. Essa inversão, que coloca o meio como uma finalidade, é vivenciada pela maioria e estimulada por muitos economistas. Apesar de extremamente danosa, demonstra ser funcional em uma sociedade que substitui referências éticas por valores secundários, como a produção, a renda e o lucro (Pegoraro, 2013). Contígua à ética do desenvolvimento humano proposta por Amartya Sen, encontra-se a ética das capacidades de Martha Nussbaum que privilegiaremos

neste artigo, pois não somente incorpora as premissas básicas do modelo de Sen, como também parece ampliá-las.

A PROPOSTA ÉTICA DE MARTHA NUSSBAUM SEGUNDO O ENFOQUE DAS CAPACIDADES

A proposta ética de Martha Nussbaum, baseada no enfoque das capacidades, representa uma abordagem normativa para a justiça social, focada na garantia de um conjunto de capacidades humanas fundamentais. Diferente de perspectivas utilitaristas ou estritamente igualitárias, Nussbaum propõe um modelo de justiça centrado na dignidade humana e na possibilidade de cada indivíduo desenvolver plenamente seu potencial.

O enfoque das capacidades surgiu no contexto das políticas sobre o desenvolvimento humano e tem raízes em estudos realizados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Embora inspirado nos trabalhos de Amartya Sen, que enfatizou a necessidade de medir o bem-estar das pessoas não apenas por renda ou recursos, mas pela liberdade real que possuem para realizar escolhas valiosas, o enfoque de Nussbaum se diferencia por sua formulação normativa e pela ênfase em uma lista específica de capacidades humanas centrais que, quando devidamente cultivadas, demonstrariam não apenas o grau de desenvolvimento humano, mas também de qualidade de vida e justiça social básica (Nussbaum, 2012, p. 37-38). Nussbaum considera que a justiça social deve garantir um conjunto mínimo de capacidades que possibilitem uma vida digna. Sua abordagem é fortemente influenciada por filosofias que tratam do “florescimento humano”, como as de Aristóteles, John Stuart Mill e Rabindranath Tagore, e visa criar um modelo de justiça que transcenda as meras comparações entre países, estruturando um ideal normativo aplicável às políticas públicas (Nussbaum, 2012, p. 43).

A concepção de capacidades de Nussbaum rejeita os reducionismos quantitativos sobre a qualidade de vida. Ela argumenta que a saúde, a educação, a integridade física e outras dimensões do bem-estar não podem ser reduzidas a um único indicador, pois são qualitativamente distintas. Dessa forma, sua proposta se opõe a abordagens estritamente meritocráticas ou simploriamente igualitárias, enfatizando que a dignidade humana exige que as pessoas tenham oportunidades reais para desenvolver suas capacidades. Isso significa que as sociedades devem não apenas garantir liberdades formais (como o direito ao voto), mas também criar condições para que essas liberdades sejam exercidas de forma significativa. Um ponto fundamental de sua teoria é a distinção entre “capacidades internas”, que estariam relacionadas às habilidades e aos traços desenvolvidos pelo indivíduo (como aprendizado, confiança e pensamento crítico), e “capacidades combinadas”, que seriam resultado da interação entre as capacidades in-

ternas e as oportunidades concretas oferecidas pela sociedade (Nussbaum, 2012, p. 42-44). A relação entre essas categorias evidencia como as barreiras sociais, políticas e econômicas podem minar a real liberdade dos indivíduos, tornando ilusório o direito formal de participação social.

Direitos humanos e o papel da dignidade humana

A dignidade humana é um conceito central na ética baseada no enfoque das capacidades. Segundo Nussbaum, não basta garantir recursos materiais ou liberdades formais, é necessário assegurar que as pessoas tenham condições reais de exercer suas capacidades. Um exemplo dessa abordagem é sua visão sobre os direitos políticos e sociais. Para Nussbaum, esses direitos não devem ser proporcionais às habilidades inatas das pessoas, mas devem garantir que todos alcancem um nível mínimo de capacidades combinadas. Isso significa, por exemplo, que pessoas com deficiências cognitivas devem receber apoio específico para garantir sua participação na vida pública. Entretanto, ela estabelece um critério, que seria o reconhecimento de algum nível de atividade cognitiva como condição para o exercício dos direitos políticos. Dessa forma, pessoas em estado vegetativo permanente ou anencefálicas não se enquadrariam no conceito de dignidade política, embora ainda devam ser tratadas com respeito e proteção legal próprios da dignidade de seres humanos que são (Nussbaum, 2012, p. 42-44). A distinção entre “capacidades” (*capabilities*) e “funcionamentos” (*functionings*) também se mostra essencial em sua ética. Enquanto “capacidade” se refere às reais possibilidades ou liberdade de escolha que uma pessoa tem para agir e alcançar determinados “funcionamentos”, “funcionamento” representa a realização concreta dessas capacidades, como “desfrutar de boa saúde”, estar bem alimentado, ter acesso à educação, participar da vida política ou praticar uma atividade artística (Nussbaum, 2012, p. 44). Sendo assim, as capacidades têm a ver com o poder de escolha, com o que a pessoa pode efetivamente fazer ou ser, caso assim deseje; já os funcionamentos representam as diferentes formas de ser e agir que compõem uma vida humana plena. A diferença entre capacidades e funcionamentos pode ser ilustrada da seguinte maneira: uma pessoa que tem acesso à alimentação adequada, mas opta por jejuar, tem a capacidade de se alimentar bem, mas escolhe não exercer esse funcionamento. Já alguém que está desnutrido por falta de acesso a alimentos não tem essa mesma capacidade, pois sua escolha é limitada pela falta de recursos. Com essa distinção, Nussbaum está interessada em mostrar que uma vida boa não deve ser avaliada apenas pelos funcionamentos (o que as pessoas de fato fazem), mas também pelas capacidades que elas possuem (o que podem fazer, se quiserem). Assim, uma sociedade justa deve garantir que os indivíduos tenham um conjunto adequado de capacidades básicas para que possam levar uma vida digna e escolher como desejam viver. Isso diferencia sua

abordagem da ética utilitarista ou da visão puramente economicista de bem-estar, pois não basta que uma pessoa tenha altos padrões de consumo ou certas conquistas, é essencial que ela tenha liberdade real para escolher sua trajetória de vida. Da mesma forma, por meio desse expediente, Nussbaum reconhece que a dignidade humana pode ser protegida mesmo quando um indivíduo opta por não exercer plenamente suas capacidades.

A proposta de Nussbaum é estruturalmente normativa, ou seja, ela não se limita a descrever as desigualdades, mas busca estabelecer um conjunto mínimo de condições para uma vida digna. Essa base é expressa na sua lista de dez capacidades centrais, que servem como um “pisso” para a justiça social (Nussbaum, 2012, p. 53-55):

- 1) Vida – Direito a uma vida de duração normal, sem morte prematura evitável.
- 2) Saúde física – Acesso à alimentação adequada, à saúde reprodutiva e à moradia apropriada.
- 3) Integridade física – Proteção contra a violência e liberdade de locomoção.
- 4) Sentidos, imaginação e pensamento – Educação adequada e liberdade de expressão cultural, política e religiosa.
- 5) Emoções – Possibilidade de formar laços afetivos e sentir empatia.
- 6) Razão prática – Capacidade de reflexão sobre a própria vida e de optar por uma forma de bem viver a partir dessa mesma reflexão crítica.
- 7) Afiliação – Direitos de participação social e proteção contra a discriminação.
- 8) Relação com outras espécies – Interação respeitosa com o meio ambiente, incluindo os demais animais não humanos.
- 9) Jogo – Direito ao lazer e à recreação.
- 10) Controle sobre o próprio entorno – Participação política e posse de bens materiais assegurados.

A lista não busca apenas garantir a sobrevivência, mas também o florescimento humano, reconhecendo que uma vida digna inclui mais do que as necessidades básicas.

Dilemas trágicos e estratégias políticas

Nussbaum reconhece que, em certas situações, as capacidades entram em conflito. O exemplo da Índia ilustra bem esse dilema, onde pais pobres, muitas vezes, precisam escolher entre enviar seus filhos à escola ou permitir que trabalhem para ajudar na sobrevivência da família. Essas situações são chamadas de escolhas trágicas, pois qualquer decisão resulta na violação de um direito fundamental (Nussbaum, 2012, p. 57). O enfoque tradicional de análise custo-benefício não consegue capturar a profundidade dessas tragédias. Em vez de simplesmente hierarquizar prioridades, a

resposta deve ser a criação de políticas públicas que eliminem essas escolhas impossíveis. Um exemplo bem-sucedido foi a iniciativa do estado de Kerala, na Índia, que implementou horários escolares flexíveis e forneceu alimentação gratuita para as crianças, reduzindo a necessidade de trabalho infantil. Esse programa praticamente erradicou o analfabetismo em Kerala, servindo de modelo para políticas nacionais (Nussbaum, 2012, p. 58).

Um outro aspecto inovador do enfoque das capacidades é a distinção entre funcionamentos férteis e desvantagens corrosivas. Os conceitos de funcionamentos férteis (*fertile functionings*) e desvantagens corrosivas (*corrosive disadvantages*) são utilizados para descrever a dinâmica das capacidades e dos funcionamentos dentro de contextos sociais específicos (Nussbaum, 2012, p. 64-65). Os funcionamentos férteis são aqueles que têm um impacto positivo e multiplicador na vida de uma pessoa, ou seja, funcionam como catalisadores para o desenvolvimento de outras capacidades e funcionamentos. Um funcionamento fértil não apenas melhora a condição de vida em um aspecto específico, mas também gera uma cadeia de benefícios em diversas áreas da vida. Exemplo de funcionamentos férteis na educação: uma pessoa que recebe uma boa educação, desenvolve habilidades cognitivas que aumentam suas oportunidades de emprego, sua participação política e sua autonomia. Na saúde: estar saudável permite que uma pessoa trabalhe, estude e se envolva socialmente, ampliando suas possibilidades de realização. No cultivo da autonomia e autoestima: ter confiança e senso de agência pode levar a uma maior participação em atividades sociais, políticas e profissionais. Funcionamentos férteis são transformadores, pois capacitam os indivíduos a ampliar suas escolhas e oportunidades.

As desvantagens corrosivas, por sua vez, são fatores que não apenas prejudicam um funcionamento específico, mas também criam um efeito dominó negativo que compromete várias capacidades e vários funcionamentos de uma pessoa. Trata-se de situações que aprisionam indivíduos em ciclos de privação, dificultando sua saída de condições adversas. A falta de recursos básicos seria uma dessas desvantagens corrosivas, pois pode limitar o acesso à educação, saúde e participação política, tornando difícil romper o ciclo da exclusão. A violência e a discriminação também. Sofrer violência doméstica ou discriminação racial pode reduzir a autoestima, limitar oportunidades de emprego e restringir a participação social e política. Outra desvantagem corrosiva seriam as doenças crônicas ou deficiências sem suporte adequado que podem impedir a pessoa de estudar ou trabalhar, reduzindo drasticamente suas capacidades e aumentando a dependência de terceiros. As desvantagens corrosivas são interdependentes e podem gerar uma espiral de empobrecimento e marginalização.

A distinção entre esses conceitos é central para a ética e para a política pública, pois mostra que não basta eliminar uma privação isolada, é necessário identificar quais

capacidades e funcionamentos têm efeitos multiplicadores e quais fatores corroem a liberdade e a dignidade das pessoas. O objetivo de uma sociedade justa, segundo Nussbaum, é promover funcionamentos férteis e combater as desvantagens corrosivas, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de capacidades básicas para uma vida digna. Esse enfoque sugere que a melhor forma de promover justiça social é investir em políticas que tenham impacto positivo em diversas áreas, simultaneamente, e é nesse sentido que a educação se torna fundamental.

A EDUCAÇÃO COMO PROMOÇÃO DE “FUNCIONAMENTOS FÉRTEIS” E FLORESCIMENTO DAS “CAPACIDADES” HUMANAS: UM CAMINHO INACABADO E UM EXEMPLO A SER SEGUIDO

Se a escola, como instituição, não priorizar a ética e a formação humana, e o florescimento de suas capacidades centrais em suas ações, quem o fará? A distinção entre os papéis da escola e da família tem sido uma pauta constante ao longo da história da educação. É inegável que a articulação eficaz entre esses dois espaços seria o cenário ideal para o desenvolvimento integral das crianças, independentemente da idade ou do nível de ensino.

Quando falas prontas são comumente utilizadas na escola, como “Educação vem de casa”, é no mínimo sensato questionar: “E se não tiver em casa?”. Ou ainda: “E quem não tem a casa?”. O despertar da consciência daqueles que compõem a engrenagem da educação é o primeiro passo a ser dado, e a formação de professores nesse sentido é essencial. Muitas são as variáveis que levam um indivíduo a seguir no caminho da docência, que compreendem desde o talento e a admiração pela profissão até o barateamento dos cursos voltados para a licenciatura como única opção ao acesso ao ensino superior. Contudo, da mesma forma que um profissional formado em medicina é alertado sobre as suas responsabilidades, antes, durante e depois da conclusão do curso, é necessário empoderar os que optam pelo caminho da docência e dotá-los de recursos. Afinal, a esses profissionais resta a árdua missão da formação humana durante os anos da vida de um indivíduo. Não nos parece, dessa forma, coerente que a escola atribua exclusivamente às famílias os pré-requisitos para a formação humana.

Mudanças na educação são frequentemente vislumbradas, o que, por sua vez, leva à reconfiguração das propostas de ensino para atender a novas demandas. Nesse processo, é comum que práticas já estabelecidas nas escolas sejam renomeadas e apresentadas como inovações. Embora não seja o foco desta discussão, é essencial questionar os motivos e interesses em manter a educação sob a constante necessidade de reformulação. Não pretendemos manter a educação estática e alheia à sociedade, mas é crucial que a área educacional saiba reconhecer as reais necessidades do campo, assim como analisar o impacto de possíveis reformulações. Assim, espera-se que a

educação seja capaz de responder às novas questões levantadas pela sociedade, sem perder de vista seu papel fundamental.

Nesse sentido, é importante refletir até que ponto se exige da escola um movimento de inovação similar ao dos artefatos tecnológicos que utilizamos atualmente. Existe mesmo a necessidade de completa mudança a partir de tudo que se sugere? Como pressuposto básico, ao tratarmos da educação, é comum ouvirmos a palavra “processo”. Ela é, no mínimo, atraente, pois, ao ser mencionada, sugere uma convocação ao indivíduo para que observe e compreenda as etapas envolvidas. Dessa forma, é necessário primeiramente retomar um ponto já mencionado: a educação tem se ocupado, muitas vezes, de demandas mais relacionadas à economia do que à formação dos indivíduos. Esse movimento, no entanto, não tem mostrado resultados eficazes, pois a sensação de “crise” permanece constante. Contudo, o ambiente escolar parece resistir a essa pressão, preservando ações que, apesar das mudanças externas, continuam a ser essenciais no cotidiano educacional.

O EXEMPLO DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Os Centros Educacionais Unificados, popularmente chamados de CEU, na cidade de São Paulo, são exemplos dessa resistência no decurso das décadas. Com raízes na concepção das escolas-parque, idealizadas pelo educador Anísio Teixeira, o modelo culminou no conceito atual dos CEU na cidade. Desde sua implantação, no ano de 2002, os CEU se consolidaram como uma referência importante tanto na educação quanto na articulação de políticas públicas no território. Dessa forma, os CEU representam a concretização de uma educação verdadeiramente integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Por meio da cultura, do esporte, do lazer e da recreação, promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, reconhecendo-o como sujeito de direitos e deveres, e protagonista de sua história.

Não por acaso, por meio das divisões de cultura, de esporte, de gestão democrática e dos núcleos de formação, de saúde na escola e de ações, a Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados (Coceu) trabalha com diversos projetos que podem ser considerados alternativas práticas às ações que têm como cerne o resgate de valores fundamentais ao desenvolvimento da cidadania, tais como a justiça e o respeito, refletindo um alinhamento, ainda que não deliberado, com a ética das capacidades. A exemplo disso, o apoio à gestão democrática e ao estabelecimento de instâncias de participação ocorre por meio da “Gestão Democrática e Instâncias de Participação”, da “Educação em Direitos Humanos e Mediação de Conflitos” e do “Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos”, frentes de atuação da Divisão de Gestão Democrática

e Programas Intersecretariais (DIGP), um dos segmentos da Secretaria Municipal de Educação (SME-Coceu).

No que tange às ações, merecem destaque na “Gestão Democrática e Instâncias de Participação” as ações dos grêmios estudantis (São Paulo, 2019), dos conselhos de escola (São Paulo, 2008) e do conselho de representantes de conselhos de escola. No que concerne à “Educação em Direitos Humanos e Mediação de Conflitos”, suas ações são voltadas para a promoção da cultura de paz e à prevenção dos conflitos nas escolas por meio das comissões de mediação (São Paulo, 2015) e formações continuadas. Além de ações práticas, com formações nas 13 diretorias regionais de educação e o acompanhamento das unidades educacionais, as equipes elaboram materiais de apoio e de consulta, como “Cadernos do Respeitar”, “Educação para Equidade: Combate ao Racismo e à Xenofobia”, “Mediação de Conflitos e Direitos Humanos” e “A Luta dos Estudantes: Desafios para uma Educação Cidadã”.

Seguindo a mesma direção, o “Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos” (São Paulo, 2016, 2022) tem como objetivo a valorização de projetos educacionais que promovam os direitos humanos, a diversidade e a cidadania na Rede Municipal de Ensino (RME), e que em pouco mais de uma década premiou mais de cem iniciativas e incentivou mais de 700 projetos. Iniciativas como as brevemente descritas são singulares, pois não são optativas. A RME se apoia em legislações que justificam e direcionam o trabalho a ser desenvolvido. O aprimoramento das ações ocorre por meio das formações continuadas e da articulação ao trabalho desenvolvido nos órgãos centrais, como é o caso da SME e das diretorias regionais de educação, juntamente com as unidades educacionais. Os trabalhos desenvolvidos têm grande visibilidade durante todo o ano letivo e são sempre revigorados por meio de eventos específicos mais amplos, como é o caso dos congressos de educação, que ocorrem anualmente na RME, em que também se apresentam, comunicam e divulgam as boas ações da rede.

Longe do cenário perfeito, as unidades educacionais imersas nessa dinâmica vivenciam suas especificidades do dia a dia, que vão desde os fatores territoriais até as adversidades que envolvem transporte e segurança. Ainda assim, as instituições que não apoiam as iniciativas como o grêmio ou as comissões de mediação parecem viver um mundo apartado da maioria, o que gera desconforto. Qual equipe gestora se sentiria à vontade ao não conseguir contribuir para as discussões que ocorrem periodicamente nos órgãos centrais enquanto as demais o fazem? A mudança de cultura vem de pressupostos como esses e que são estimulados pelas equipes que compõem a divisão responsável pelo trabalho desenvolvido. Períodos difíceis ou complexos, como foi o caso da pandemia de covid-19 em 2020, não desmerecem o valor das ações já realizadas porque já foram consolidadas pela rede como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não pode e não deve ser a única a ser responsabilizada pelo sucesso e insucesso das vidas dos que por ela passaram, apesar de inegavelmente importante na trajetória de todos. Contudo, a lógica de mercado parece inverter facilmente os valores de uma sociedade que poderiam ser galgados na escola e, conseqüentemente, refletir na sociedade. As iniciativas da SME-Coceu, supramencionadas, demonstram primeiramente que é possível desenvolver ações práticas, orientadas pelos princípios de cidadania, convivência e respeito aos direitos humanos. Outro ponto importante a se considerar esbarra no formato de formação dos professores, que precisam ser verdadeiramente formados como especialistas nas áreas das quais fazem parte.

Dois contrapontos permeiam o imaginário social quando se pensa em educação. Ao mesmo tempo que a escola se vê diante da missão de formar cidadãos sob os princípios da solidariedade humana, ela é responsabilizada pelo sucesso e desenvolvimento econômico de toda uma nação. Pensar a educação demanda também ressignificar a compreensão em torno do conceito de desenvolvimento, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento humano, como propõe Martha Nussbaum (2012). Como vimos, a autora sugere o distanciamento entre o desenvolvimento humano e as métricas econômicas, tradicionalmente utilizadas para medir a qualidade de vida de uma nação, pois seu enfoque é centrado nas capacidades humanas e na liberdade como essenciais à justiça e à qualidade de vida. A perspectiva da autora, bem como a de Amartya Sen, pode significar caminhos promissores à educação em algumas perspectivas. A primeira, que não poderia deixar de ser citada, sobretudo por conta do teor do presente texto, diz respeito à democratização das informações tradicionalmente sofisticadas e restritas ao campo da economia. Ainda que as teorias de ambos os autores esbarrem em temas complexos como a liberdade e as capacidades humanas, suas propostas se apresentam de forma fluida com um aprofundamento gradativo e acessível ao leitor que não é especialista em desenvolvimento humano, em economia ou em filosofia.

A segunda perspectiva trata dos aspectos relacionados ao desenvolvimento humano, que devem ser considerados de maneira diferenciada por um motivo muito simples. Estamos falando de vidas, e mais especificamente de vidas humanas, o que já seria suficiente. Por fim, ao ampliar a teoria das capacidades de Amartya Sen para o desenvolvimento e exercício das capacidades essenciais dos indivíduos, assim como a liberdade como fator central no processo de desenvolvimento humano, Nussbaum busca estabelecer direitos universais a todas as pessoas em qualquer parte do mundo, distanciando-se das medições que consideram apenas os resultados econômicos e da riqueza material, e voltando-se para a qualidade de vida. Como vimos, a proposta ética de Nussbaum apresenta um modelo normativo de justiça baseado na garantia de capacidades centrais. Diferentemente de abordagens focadas apenas na distribuição de

bens, seu enfoque considera as condições reais para que as pessoas possam levar uma vida digna. Ao destacar dilemas trágicos e propor políticas públicas que eliminem a necessidade de escolhas impossíveis, sua abordagem se mostra pragmática e humanista. A distinção entre funcionamentos férteis e desvantagens corrosivas reforça a necessidade de um planejamento político que maximize o impacto positivo das intervenções sociais. Nussbaum oferece, assim, um modelo ético e aplicável, capaz de orientar políticas de desenvolvimento e justiça social, colocando a dignidade humana como fundamento essencial da sociedade. O presente texto não se propôs a analisar esse modelo ético-social de Nussbaum de forma detalhada, pois apesar de muito interessante, o escopo é reduzido para isso, mas sim trazer um recorte aplicável às reflexões dentro do espaço educacional. O enfoque das capacidades nos mostra que a educação, em toda a sua complexidade, merece ser analisada em suas particularidades, sem ser reduzida a um simples reflexo da economia.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- HYMAN, M. *Jovem para sempre*. Rio de Janeiro: Sextante, 2024.
- NUSSBAUM, M. C. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.
- PEGORARO, L. *Terceiro setor na educação superior brasileira*. Campinas: Leitura Crítica, 2013.
- SÃO PAULO. Portaria nº 2.565, de 12 de junho de 2008. Normatiza a composição do Conselho de Escola / CEI / CIEJA nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-2565-de-13-de-junho-de-2008>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- SÃO PAULO. Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015. Dispõe sobre a criação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16134-de-12-de-marco-de-2015>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- SÃO PAULO. Decreto nº 57.503, de 6 de dezembro de 2016. Institui o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos – PMEDH. São Paulo, 2016.
- SÃO PAULO. Decreto nº 58.840, de 3 de julho de 2019. Institui o Programa Grêmios Estudantis na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-58840-de-3-de-julho-de-2019>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO. Decreto nº 61.067, de 15 de fevereiro de 2022. Oficializa a instituição do Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de incentivar, promover e fomentar a educação em direitos humanos junto à Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2022.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução Alfredo Veiga-Neto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459>. Acesso em: 7 jan. 2025.

Recebido em: 17/02/2025

Aprovado em: 12/06/2025