



Educação para o lucro, Educação para a Liberdade[*]

por Martha C. Nussbaum

A história chegou a uma fase em que o homem moral, o homem completo, mais e mais cede o lugar, quase sem saber, para o homem comercial, o homem dos propósitos limitados. Este processo, auxiliado pelos maravilhosos progressos da ciência, está assumindo proporções gigantescas e poderosas, causando um desequilíbrio da balança moral do homem, obscurecendo o seu lado humano sob a sombra de uma organização sem alma.

Tagore, Nacionalismo (1917)[i]

A realização vem para denotar o tipo de coisa que uma máquina bem planejada pode fazer melhor do que um ser humano e o principal efeito da educação, a realização de uma vida rica de significado, cai no esquecimento.

John Dewey, Democracia e Educação (1915)[ii]

I. A Crise da Educação

Começo com quatro exemplos que ilustram, de maneiras diferentes, uma profunda crise na educação que apresenta-se a nós hoje, embora ainda não a tenhamos enfrentado. Todos ilustram a situação de crise na educação e na cidadania, situação à qual o grande escritor e educador indiano Rabindranath Tagore se referia, uma crise que já era profunda em sua época e que se tornou ainda mais profunda em nosso tempo.

1. No Outono de 2006, a Comissão do Departamento de Educação dos Estados Unidos sobre o Futuro da Educação Superior, chefiada pela Secretária de Educação Margaret Spellings, apresentou um relatório sobre o estado do ensino superior no país[[iii](#)]. Este relatório se foca exclusivamente sobre a educação para o crescimento da economia nacional e para a rentabilidade no mercado global. Ele se preocupa especialmente com as deficiências percebidas na ciência, tecnologia e engenharia, deixando de lado a investigação científica de base dessas áreas e centrando-se apenas na parte de aplicação desses conhecimentos e, em especial, naquela parte voltada para as estratégias de rápido ganho financeiro. As humanidades, as artes e o pensamento crítico, tão importantes para a formação da cidadania global, estão basicamente ausentes, e o que o relatório sugere é que não há problema nesta ausência e estas habilidades poderiam ser esquecidas em favor de disciplinas mais úteis.

2. Em Março de 2006, o Reitor de Harvard, Lawrence Summers, (agora ex-Reitor) viaja para a Índia para dirigir um evento de três dias chamado "Harvard na Índia." Summers é bem conhecido nos Estados Unidos por denegrir as humanidades, cujo papel no currículo tentou reduzir, e, sobretudo, por sua oposição ao estudo do raciocínio ético, que tentou remover completamente do currículo básico da graduação. Seu objetivo foi, consistentemente, fortalecer a parte do currículo dedicado à ciência e à tecnologia. "Harvard na Índia" não foi diferente. O programa teve uma série de características notáveis: nenhum acadêmico indiano foi incluído no programa do evento e Harvard cobrou mais de US\$ 100 para cada pessoa que quisesse participar, algo que estava fora da possibilidade dos acadêmicos locais. Contrariamente, os principais homens de negócio indianos foram amplamente representados no programa (e digo homens, pois apenas uma mulher, uma investigadora médica americana, estava no programa), e a mensagem entregue por Summers ao Primeiro-Ministro e a outros dignitários participantes foi que Harvard estava feliz em ajudar a Índia nos seus esforços para desenvolver seu setor tecnológico e, conseqüentemente, para capturar uma parcela maior do mercado global. A ênfase educacional não estava na ciência básica e criativa e sim na ciência voltada para ganhos de curto prazo na indústria.

3. Em Novembro de 2005, fui ao Laboratório Escola, a escola onde John Dewey conduziu suas experiências desbravadoras na reforma da educação democrática. Os professores estavam acudados, e fui convidada a dirigir-lhes uma palestra sobre o tema da educação para a cidadania democrática, algo que fiz com alguma apreensão, porque tinha a certeza de que todos eles sabiam muito mais sobre este assunto do que eu. Assim, enquanto procurava defender o legado de Dewey, focando-me

especialmente sobre a imaginação simpática, e introduzido-os aos escritos estreitamente relacionadas de Tagore (que dirigiu reformas educacionais pioneiras ao mesmo tempo que Dewey e com tendências semelhantes), descobri que não estava onde pensei, que não estava no porto seguro das idéias de Dewey. Na verdade estava em um campo de batalha, onde os professores que ainda se orgulham em estimular as crianças a questionar, criticar e imaginar eram uma minoria combativa, cada vez mais suplantada por outros professores e, especialmente, pelos pais ricos, pautados em resultados testáveis de natureza técnica que iriam ajudar a produzir sucesso financeiro para seus filhos. Assim, quando apresentei o que pensei ser uma versão muito banal das concepções de Dewey, ocorreu uma profunda comoção, como se eu tivesse mencionado algo precioso que estava cada vez mais sendo perdido.

4. Um último exemplo: no ano passado, fui convidada por uma outra grande universidade, também no meu país, vamos chamá-la de Y, para falar em um simpósio celebrando um data importante. Fui convidada a apresentar uma palestra como parte de um simpósio sobre "O Futuro da Educação Liberal." Poucos meses antes da data do evento (fevereiro 2006), fui informada pelo Vice-Diretor que a natureza do evento havia sido alterada: não haveria mais um simpósio sobre o futuro da educação liberal e estava agora convidada a dar uma palestra sobre qualquer tema que eu quisesse. Assim, quando cheguei ao campus, investiguei sobre as razões por trás da mudança. De um útil e agradavelmente falador administrador júnior, soube que o Presidente da Universidade Y decidiu que um simpósio sobre educação liberal não iria "criar um grande splash" e por isso decidiu substituí-lo por um simpósio sobre as últimas conquistas da ciência e da tecnologia. A minha palestra, uma pequena ondinha que já não era parte do grande "splash", defenderia a grande importância das artes e humanidades para o público culto, tanto crítico quanto simpático, capaz de transcender a desconfiança e o medo do diferente. Mas, evidentemente, neste ponto, sem o simpósio público mais amplo, estava pregando para os convertidos, a saber, uma platéia de professores e estudantes humanidades.

Para não repetir o óbvio, existem centenas de histórias como estas além de varias outras que chegam ao nosso conhecimento todos os dias, dos Estados Unidos, da Europa, da Índia, e, sem dúvida, de outras partes do mundo. Quando a educação é discutida na campanha presidencial dos Estados Unidos, é discutida em termos de um baixo nível utilitarista que se pergunta: como podemos

produzir pessoas treinadas tecnicamente que possam assegurar "nossa" quota de mercado global? (Em 30 de outubro de 2007, no debate televisionado dos candidatos Democratas à presidência americana, apenas um candidato fez menção à importância da arte como uma fonte de criatividade, mas ele era um candidato sem nenhuma chance de ganhar, ninguém procurou discutir sua observação e, tenho certeza, sua afirmação antiquada selou sua derrota^[iv]).

Dado que o crescimento econômico é tão avidamente buscado por todas as nações, poucas foram as questões colocadas, tanto na Índia quanto nos Estados Unidos, sobre o sentido da educação e, conseqüentemente, da sociedade democrática. Com a corrida pela rentabilidade no mercado global, os valores preciosos para o futuro da democracia, especialmente em uma era de ansiedade religiosa, estão em perigo de se perder.

O tema do lucro sugere para a maioria dos políticos em questão que a ciência e a tecnologia são de importância crucial para o futuro do bem-estar de seus povos. Não deveríamos ter qualquer objeção a uma boa educação científica e técnica e não estou sugerindo que as nações deveriam parar de tentar melhorar este aspecto. A minha preocupação é que as outras habilidades, habilidades cruciais para a saúde interna de qualquer democracia, para a criação de uma cultura desce, para um modelo robusto de uma cidadania mundial e para abordar os problemas mais prementes do mundo estão em risco de se perder nessa busca competitiva por lucro. Estas habilidades estão associadas com as humanidades e as artes: são a capacidade de pensar criticamente, a capacidade de transcender lealdades locais para a abordagem de problemas mundiais assumindo a posição de um "cidadão do mundo" e, finalmente, a capacidade de imaginar simpaticamente a situação de outra pessoa.

Nesse contexto, construirei meu argumento prosseguindo com o contraste que os meus exemplos anteriores já sugeriram: o contraste entre uma educação para o lucro e uma educação para um tipo de cidadania mais inclusiva. Permitam-me apresentar este contraste através de uma contrapartida, familiar às discussões de justiça e de cidadania globais, entre duas concepções de desenvolvimento: a antiga concepção de desenvolvimento econômico de forma restritiva e o conceito mais rico e mais abrangente de "desenvolvimento humano". Ao longo do texto irei aludir a exemplos da Índia. Farei isso porque é onde a maior parte do meu trabalho sobre desenvolvimento foi conduzindo e porque publiquei recentemente um livro sobre as tensões religiosas e a democracia na Índia, livro que

dedicou uma boa parte da atenção à educação [v].

II. Educação e "Desenvolvimento Humano"

Ouvimos, por estes dias, uma boa quantidade de debates sobre “desenvolvimento humano” e promoção das “capacidades humanas” [vi]. Claro que tenho feito parte desse movimento e aplaudo a ampliação do enfoque sobre o desenvolvimento de modo a englobar uma parte mais ampla dos fins humanos. Preocupa-me, no entanto, perceber que a análise da educação utilizada, mesmo pelos melhores profissionais da abordagem do desenvolvimento humano, tende a concentrar-se nas competências básicas e comercializáveis negligenciando as habilidades humanistas do pensamento crítico e da imaginação tão cruciais caso a educação realmente seja pensada de modo a promover o desenvolvimento humano, em vez de, simplesmente, o crescimento econômico e as aquisições individuais. Então, vamos refletir, primeiramente e de uma maneira muito geral, sobre o que seria uma educação para o desenvolvimento humano e como ela seria diferente de uma educação para o enriquecimento econômico.

O velho modelo de desenvolvimento, aquele que os profissionais preocupados com o desenvolvimento a muito tempo consideram inadequado por que estão preocupados com as questões éticas da inclusão e da igualdade, diz que o objetivo do desenvolvimento é o crescimento econômico - não importando as questões da distribuição e da igualdade social, nem as pré-condições para a estabilidade da democracia e nem mesmo as questões relativas à melhoria de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano que não estão relacionadas ao crescimento econômico. Como disse, este modelo de desenvolvimento tem sido agora rejeitado por uma grande proporção dos pensadores sérios do desenvolvimento, mas, no entanto, continua a dominar a agenda política, especialmente aquelas dos órgãos influenciados pelos Estados Unidos. Assim, se o Banco Mundial realizou alguns progressos louváveis, sob a presidência de James Wolfensohn, reconhecendo uma concepção mais rica de desenvolvimento, após a sua saída as coisas desandaram. Já o Fundo Monetário Internacional nunca fez o tipo de progresso que o Banco fez quando dirigido por Wolfensohn. No contexto deste paradigma do que é para uma nação se desenvolver, o que está em todas as bocas, é a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento nacional visto como crescimento econômico. Tal educação tem sido recentemente delineada pelo relatório apresentado pela comissão do Departamento de Educação americano dirigido por Spelling. Focado

na educação superior, o modelo apresentado por este relatório está sendo implementado também por muitas nações européias, que direcionam seu orçamento para as universidades técnicas enquanto impõem medidas cada vez mais draconianas para as humanidades. Esse mesmo modelo é hoje em dia central para a discussão na Índia assim como para a maioria das nações em desenvolvimento que estão buscando alcançar uma parcela maior do mercado global.

Que tipo de educação esse velho modelo de desenvolvimento sugere? Uma educação para o enriquecimento econômico que necessita de competências básicas, como alfabetização e certa compreensão mínima das matemáticas. Ela também necessita que algumas pessoas tenham capacidades mais avançadas em ciência da computação e da tecnologia apesar da igualdade de acesso não ser essencialmente importante. Uma nação pode crescer muito bem, enquanto as populações rurais pobres continuam analfabetas e sem conhecimentos básicos de informática, como mostram os recentes acontecimentos em muitos estados indianos. Em estados como Gujarat e Andhra-Pradesh, vimos um aumento de PIB per capita, através da educação de uma elite técnica que tornam o estado atraente aos investidores estrangeiros. Os resultados deste enriquecimento, no entanto, não se associam de forma a melhorar a saúde e o bem-estar das populações rurais pobres, e não há razão para pensar que o enriquecimento requeira educá-las adequadamente. Esse sempre foi o primeiro e mais fundamental problema com o PNB per capita como o indicador do desenvolvimento: ele negligência a distribuição e pode alcançar altos valores em nações ou estados que contêm desigualdades alarmantes. Isto é muito real na educação: dada a natureza da economia baseada na informação, as nações podem aumentar seu PNB sem se preocupar demasiadamente com a distribuição da educação, desde que crie técnicos competentes e uma elite de negócios.

Outra coisa que a educação para o enriquecimento necessita é, talvez, de uma familiaridade muito rudimentar com a história e com a realidade econômica por parte daquelas pessoas que vão avançar para além do ensino primário (pessoas que formam uma elite relativamente pequena). Mas certo cuidado deve ser tomado quanto a forma que assume essa narrativa histórica e econômica de forma a evitar que esta conduza a uma séria reflexão crítica sobre as classes, sobre se o investimento estrangeiro é bom para os pobres do campo, sobre se a democracia pode sobreviver a essas enormes desigualdades na base social e na distribuição das oportunidades. Assim, nesse modelo, o pensamento crítico não seria uma parte muito importante da educação, e não ocupa lugar nos estados que têm perseguido este objetivo com determinação, como, por exemplo, o estado ocidental

indiano de Gujarat, bem conhecido pela sua combinação de sofisticação tecnológica com docilidade e pensamento de manada. A liberdade de pensamento dos alunos é perigosa se o que se pretende é um grupo de técnicos treinados e dóceis dedicados a realizar os planos das elites que têm por objetivo conseguir obter investimentos estrangeiros e desenvolvimento tecnológico. Assim, o pensamento crítico será então desencorajado como tem sido em escolas públicas de Gujarat.

O ensino da História, eu disse, pode ser essencial. Mas educadores voltados para o enriquecimento não irão querer uma história que se centra sobre injustiças de classe, de casta, de gênero e de pertencimentos étnico-religiosos, pois isso irá suscitar pensamento crítico sobre o presente. Esses educadores também não vão querer nenhuma consideração sobre o aumento do nacionalismo, dos perigos dos ideais nacionalistas e da maneira em que a imaginação moral freqüentemente torna-se entorpecida sob o domínio da técnica - todos estes temas desenvolvidos, com um pessimismo mordaz, por Rabindranath Tagore no seu livro Nacionalismo (uma série de palestras apresentadas durante a Primeira Guerra Mundial) e temas cuja centralidade é ainda mais evidente em nosso próprio tempo. Portanto, a versão da história que será apresentada apontará ambição nacional como um grande bem e irá minimizar os problemas da pobreza e da desigualdade. Mais uma vez, exemplos da vida real deste tipo de ensino são fáceis de encontrar.

De fato, um dos principais exemplos deste traço inquietante de uma educação do tipo "brilho indiano", se é que posso chamá-lo assim (usando o slogan da campanha recente BJP, o partido indiano que combina um foco sobre o crescimento econômico e investimento estrangeiro com o apoio a polarização religiosa e até mesmo com recurso a violência), é a abordagem do Desenvolvimento Humano feita pelos livros didáticos publicados (durante a ascendência do BJP) pelo Conselho Nacional de Pesquisas Educacionais e Formação (e agora, felizmente, abandonados pelo novo governo eleito em 2004[vii]). Embora estes detalhes sobre escolas públicas indianas possam parecer um pouco distantes, tenho a certeza de que o trabalho recente de Yuli Tamir sobre os livros de história nos fez cientes do significado de tais coisas aparentemente pequenas e acho que, muitas vezes, é mais fácil falar desses exemplos distantes e das lições gerais derivadas, ao invés de mergulhar nas águas da política local.

Assim, fiquei inicialmente encantada ao descobrir que o livro de Ciências Sociais da classe X, *Índia Contemporânea*[viii], tinha um capítulo abordando o modelo de Desenvolvimento Humano como

uma alternativa às abordagens de desenvolvimento que focam o crescimento econômico por si só. A Índia tem sido particularmente enérgica na aplicação desta abordagem iniciada, aliás, por Amartya Sen, um cidadão indiano. Portanto, não é surpreendente que tenha sido mencionado em um livro escolar para crianças índias. Foi, no entanto, muito desconcertante encontrar três grandes erros no pequeno trecho do livro que abordava o tema.

Em primeiro lugar, alega-se que, de acordo com essa abordagem, o desenvolvimento humano e não o desenvolvimento econômico seria o objetivo final, mas que “a importância do crescimento econômico entre todos os fatores do desenvolvimento é a primordial”[\[ix\]](#). Sen, na realidade, defende, através de cuidadosos estudos empíricos que o crescimento econômico pouco ou nada contribui para a melhoria da educação e da saúde, dois dos principais objetivos da abordagem do desenvolvimento humano. Por conseqüência, ele recomenda que para cada uma dessas metas seja feita uma análise separada para ver o que na realidade os promove[\[x\]](#). O apoio do BJP para líderes como Andhra Pradesh de Chandrababu Naidu, que dirigiu esse estado "brilhante" na busca pelo investimento estrangeiro, enquanto não fazia nada quanto a condição dos pobres do meio rural, torna essa frase, uma deformação caluniadora do que Sen e eu realmente argumentamos.

Em segundo lugar, é afirmado que a abordagem do desenvolvimento humano analisa o desenvolvimento "no contexto de um indivíduo médio"[\[xi\]](#), enquanto, na realidade, a abordagem, tal como praticada, insiste na necessidade de desagregar a população em segmentos discretos **não** ficando contente com o foco sobre uma pessoa média que a abordagem baseada no PNB faz, mas, ao contrário, dando atenção especial às pessoas e grupos que desfrutam especialmente de uma baixa qualidade de vida, tais como as mulheres e os pobres das zonas rurais (mais uma vez, a ideologia do "Índia Shining" mostra suas cores: promovendo uma média gloriosa, não precisamos pensar sobre aqueles que estão em baixo).

Terceiro, e pior, todo o debate é introduzido pela afirmação de que, "no desenvolvimento social, qualquer que seja o benefício que os indivíduos obtenham é apenas enquanto um ser coletivo". Esta é uma idéia que Sen e eu rejeitamos insistindo **que todos e cada pessoa individual** é um fim, e que é eticamente errado apresentar o desenvolvimento em termos do bem-estar das coletividades[\[xii\]](#). Salientamos ainda que, mesmo uma comunidade como a família, na qual há um intenso amor e fidelidade, pode ser o local de grandes desigualdades de oportunidades. Por isso é fundamental não

só perguntar como a família se estrutura, mas o que toda e cada pessoa está realmente fazendo[xiii]. Este erro também parece ser mais ideologia do que erro, uma vez que exprime o ethos comunitário da direita hindu, contra a idéia de direitos humanos.

Esses erros parecem ser altamente ideológicos, uma tentativa de apresentar a influente abordagem do Desenvolvimento Humano como dando suporte às políticas econômicas do BJP. Muitas outras declarações questionáveis nos livros são ainda mais flagrantemente políticas, distorcendo a história de forma a evitar que o pensamento se direcione aos temas da pobreza e da desigualdade. A interpretação da Índia antiga assume então a linha ortodoxa do RSS: a Índia antiga hindu era um lugar maravilhoso, sem grandes problemas[xiv]. O capítulo introdutório termina com uma longa citação do historiador britânico A. L. Basham, que escreveu um livro chamado “*A maravilha que era a Índia*”: “[E]m nenhuma outra parte do mundo antigo as relações do homem com os outros homens e do homem com o estado, assumiram formas tão justas e humanas... Nenhum outro antigo legislador proclamou os nobres ideais do jogo limpo no campo de batalha como fez Manu. Em toda a sua história de guerras a Índia hindu possui bem poucas histórias de cidades derrotadas pela espada ou histórias de massacres de não-combatentes. Para nós, a mais marcante característica da antiga civilização indiana é a sua humanidade”[xv]. Esta interpretação romantizada da Índia omite, como muitos historiadores têm observado, as questões da opressão de casta e de classe, a miséria dos pobres, e a situação das mulheres. As leis de Manu são, de fato, infames pelo seu tratamento duro e restritivo em relação às mulheres, que não estão autorizadas a fazer algo independente, mesmo em suas próprias casas, e que são vistas como essencialmente intemperantes e imorais e em constante necessidade de controle por parte do sexo masculino. O restante do livro segue o plano de Basham, mencionando as maravilhas da Índia, mas não alerta o aluno para quaisquer dos seus problemas. Do mesmo modo, o volume dedicado à história medieval omite completamente a menção aos dalits e sua situação[xvi]. Também falha por não mencionar importantes questões sobre as mulheres, tais como a dura reprovação de Akbar ao **sati** e sua proibição ao casamento infantil, um costume hindu comum nessa época. Não é surpreendente que o livro contenha ainda outras distorções, retratando as minorias religiosas como perigosas e como ligadas ao terrorismo.

Quero destacar agora algo bastante interessante: a educação para o enriquecimento nacional converge convenientemente com o tipo de educação ideológica favorecida pela direita hindu, dificilmente a única no mundo ao ligar ideologia de direita a desenvolvimento da ciência e da

tecnologia no estilo Gung-ho. Por vezes aparece uma tensão entre esses dois objetivos do BJP: o objetivo de promover o crescimento econômico através do investimento estrangeiro e o objetivo de promover a pureza étnica. Certamente, parece que alguém pode favorecer um programa no sentido do “brilho indiano”, significando com isso um crescimento econômico exuberante, sem simpatizar com o seu lado militante obscuro (assim também, nos Estados Unidos, em determinados momentos de sua história, pareceu que alguém poderia favorecer a ideologia econômica do Partido Republicano sem favorecer suas políticas obscuras de extremismo ideológico e medo). Contudo, a educação para o enriquecimento necessita de alunos dóceis, estudantes que não pensem criticamente e, particularmente, alunos que aprenderam a ignorar sistematicamente as desigualdades, que são favorecidas por uma política baseada no crescimento econômico por si só. E a idéia de que temos de aprender a ignorar essas desigualdades na história enquadra-se muito bem com o objetivo da direita hindu de produzir uma interpretação do passado em que todos os hindus viviam felizes e em paz no vale do Indus, e de buscar reprimir o trabalho dos historiadores que enfatizem temáticas de classe e gênero[xvii]. A educação para o enriquecimento gosta da fantasia de uma vida feliz no vale do Indus, porque permite a mente ser ludibriada, enquanto as metas de enriquecimento econômico nacional seguem sendo alcançadas. Como disse Tagore, "O homem está construindo sua gaiola, desenvolvendo rapidamente o seu parasitismo sobre o monstro ‘coisa’, que lhe permite confortá-lo por todos os lados". E esta diminuição do homem permite à mente tornar-se tão pequena e a consciência tão cega que o homem está disposto a acompanhar todos os tipos de maus projetos, “sem nenhum remorso, culpa ou responsabilidade moral”[xviii].

Já falei sobre o pensamento crítico e sobre o papel da história. E sobre as artes e a literatura, tantas vezes valorizada pelos educadores progressistas democráticos? Uma educação para o enriquecimento irá, em primeiro lugar, desprezar estas partes da formação de uma criança, porque elas não conduzem ao enriquecimento. Por esta razão, em todo o mundo, os programas de artes e das ciências humanas, em todos os níveis, estão sendo cortados em favor do cultivo da técnica. Os pais indianos têm orgulho de uma criança que ganha a admissão nos Institutos de Tecnologia e Gestão e vergonha do filho que estuda literatura, ou filosofia, ou que queira pintar ou dançar ou cantar. Mas os educadores para o enriquecimento irão fazer mais do que ignorar as artes: eles a temerão. Pois uma simpatia culta e desenvolvida por estas disciplinas são um inimigo particularmente perigoso da obtusidade e da obtusidade moral necessárias para levar a cabo os programas de enriquecimento que ignoram as desigualdades. Conforme disse Tagore: o

nacionalismo agressivo deve destruir a consciência moral, pois precisa de pessoas que não reconhecem o individual, que falem como grupo, que se comportam e vêem o mundo como dóceis burocratas. A arte é o grande inimigo dessa obtusidade, e os artistas não são agentes fieis de qualquer ideologia, mesmo uma que seja basicamente boa. Isso porque eles sempre buscam levar a imaginação para além dos limites habituais buscando ver o mundo de novas formas. Portanto, os educadores para o enriquecimento farão campanha contra as humanidades e as artes como ingredientes da educação básica. Esta batalha está atualmente em curso em todo o mundo.

III. Educação para o Desenvolvimento Humano

Agora, deixe-me voltar a atenção para a educação para o desenvolvimento humano. Permitam-me apenas estipular, para efeitos da presente palestra que as capacidades nas quais o desenvolvimento humano se concentra são aquelas na minha lista de capacidades. Há outras, mas vamos apenas nos concentrar sobre as pessoas: a vida, a saúde, a integridade física, o desenvolvimento dos sentidos, da imaginação e do pensamento, o desenvolvimento da razão prática, a saúde emocional, a oportunidade de participar de relacionamentos significativos e respeitosos com os outros, relacionamentos tanto os pessoais quanto os políticos, a oportunidade de ter uma boa relação com o meio ambiente e com a natureza, a oportunidade de jogar e desfrutar de atividades recreativas, e, finalmente, alguns tipos específicos de controle sobre a propriedade e as condições de trabalho.

Educação para o desenvolvimento humano é um conceito muito amplo, que inclui muitos tipos de cultivo pertinentes para o auto-desenvolvimento pessoal do aluno. Não se trata simplesmente de cidadania mesmo quando esta é compreendida de forma ampla. No que se segue, no entanto, concentrar-me-ei sobre a meta de produzir cidadãos do mundo dignos, que possam compreender os problemas globais a que esta e outras teorias de justiça respondem e que têm a competência prática e os incentivos motivacionais para fazer alguma coisa quanto a esses problemas. Como, então, iríamos produzir tais cidadãos?

Uma educação para o desenvolvimento humano de uma cidadania global responsável possui um duplo objetivo. É preciso, em primeiro lugar, promover o desenvolvimento humano de seus alunos. E é preciso, em segundo lugar, promover a compreensão dos alunos de que os objetivos do desenvolvimento humano são para todos, enquanto metas inerentes à própria idéia de uma

sociedade justa minimamente decente, de tal forma que quando eles forem habilitados buscarem fazer escolhas políticas que irão promover estas capacidades para todos e não só para si. Então, na minha versão, essa educação terá início a partir da idéia de igual respeito para todos os seres humanos e da igualdade de acesso de todos a uma gama de oportunidades humanas centrais, e não apenas em sua própria nação, mas em todo o mundo. Assim, minha concepção possui desde o início um profundo e igualitário componente crítico. (Acredito inclusive que minha versão é mais forte criticamente do que outras versões baseadas nas capacidades)[xix]. Portanto, a educação irá promover o enriquecimento dos sentidos do aluno, da imaginação, do pensamento e da razão prática, por exemplo, e irá, igualmente, promover uma visão da humanidade, segundo a qual todos os seres humanos têm direito a esse tipo de desenvolvimento numa base de igualdade. Que tipo de educação queremos para promover esses objetivos?

Antes de podermos conceber um modelo para a educação, precisamos compreender os problemas que enfrentamos no caminho para tornar os alunos cidadãos democráticos responsáveis que possam, eventualmente, implementar uma agenda de desenvolvimento humano. Qual é esse traço da vida humana que torna tão difícil sustentar instituições democráticas igualitárias e tão fácil degringolar esta em hierarquias de vários tipos ou, pior ainda, em projetos de animosidade violenta de grupo que os levam a tentar estabelecer a sua supremacia? Seja quais forem estas forças é contra elas, em última instância, que a verdadeira educação para o desenvolvimento humano deve lutar. Assim ela deve, seguindo Gandhi, conectar-se com o choque de civilizações dentro de cada pessoa, buscando o respeito pelos outros contra as agressões narcísicas.

Esse conflito interno pode ser encontrado em todas as sociedades modernas, em diferentes formas, uma vez que está presente em todas elas as lutas por inclusão e igualdade, como nos debates sobre a imigração, sobre a acomodação dos conflitos religiosos, raciais e das minorias étnicas e nas questões relativas a gênero, a igualdade ou a ações afirmativas. Em todas as sociedades, também, existem forças na personalidade humana que militam contra o reconhecimento mútuo e a reciprocidade, bem como forças da compaixão e do respeito que dão um forte apoio a democracia igualitária. Nomeadamente as estruturas políticas e sociais, no entanto, fazem uma grande diferença para o resultado destas lutas.

Qualquer interpretação do mau comportamento humano tem dois aspectos: o

estrutural/institucional, e o psicológico/individual. Existe hoje em dia um grande corpo de pesquisas psicológicas mostrando que, na média, os seres humanos agem mal em certos tipos de situação. Stanley Milgram mostrou que as pessoas possuem um elevado nível de deferência para com a autoridade técnica: a maioria das pessoas, nos experimentos realizados por Milgram e tantas vezes repetidos, estavam dispostas a administrar choques elétricos em níveis muito dolorosos e perigosos em outra pessoa desde que um cientista supervisasse o teste dizendo-lhes que aquilo que estavam fazendo era certo - mesmo quando a outra pessoa estava gritando de dor (o que, obviamente, foi falsificado para o bem do experimento)[xx]. Solomon Asch, anteriormente, mostrou em experimentos que os indivíduos estão dispostos a ir contra a clara evidência de seus sentidos quando todas as outras pessoas à sua volta estão a fazer juízos sensoriais diversos: a sua muito rigorosa e freqüentemente confirmada pesquisa mostra o inusitado da subserviência de seres humanos normais frente à pressão dos seus pares. Tanto o trabalho de Milgram quanto o de Asch foram usados de forma eficaz por Christopher Browning para iluminar o comportamento dos jovens alemães que assassinaram judeus em um batalhão da polícia durante a era nazista[xxi]. A influência da pressão dos pares e da autoridade sobre estes jovens foi tão grande que aqueles que não conseguiram atirar nos judeus sentiram vergonha por sua “fraqueza”.

Uma outra pesquisa demonstra que pessoas aparentemente normais estão dispostas a empenhar-se em comportamentos que humilham e estigmatizam se a situação é formulada de determinada maneira, colocando-os em um papel dominante e dizendo-lhes que os outros são inferiores. Um exemplo, particularmente forte, envolve alunos cujo professor informa-lhes que as crianças com olhos azuis são superiores às crianças com os olhos escuros. O comportamento hierárquico e cruel aparece então como decorrente. O professor então informa às crianças que foi feito um erro: que são as crianças de olhos escuros que são realmente superiores e as de olhos azuis inferiores. O comportamento cruel e hierárquico simplesmente inverte-se: as crianças de olhos escuros parecem não ter aprendido nada da dor da discriminação[xxii]. Talvez o mais famoso experimento deste tipo seja aquele realizado por Philip Zimbardo no experimento prisional feito na Universidade de Stanford, no qual se constatou que indivíduos aleatoriamente colocados nos papéis do guarda prisional e de prisioneiros começam a se comportar de maneira diferente quase imediatamente. Os presos se tornam passivos e deprimidos. Os guardas usam o seu poder para humilhar e estigmatizar. Penso que esta experiência foi mal projetada em uma série de pontos e é, portanto, menos conclusiva: por exemplo, Zimbardo deu elaboradas instruções para os guardas, dizendo-lhes que o

seu objetivo deveria ser o de induzir sentimentos de alienação e desespero nos prisioneiros[xxiii]. No entanto, seus resultados são, no mínimo, bastante sugestivos e, quando combinados com a grande quantidade de outros dados, corroboram a idéia de que pessoas que não são individualmente patológicas podem se comportar muito mal com os outros sob certas situações.

Portanto, temos de olhar para duas coisas: o indivíduo e sua situação. Situações não são as únicas coisas que interessam: pois as pesquisas encontram diferenças individuais e, além disso, são plausíveis de serem interpretada como mostrando a influência de tendências psicológicas amplamente partilhadas pelos humanos. Por isso, precisamos, afinal, fazer o que Gandhi fez e olhar de forma profunda para a psicologia do indivíduo, perguntando o que podemos fazer para ajudar a compaixão e a empatia para que estas ganhem o embate contra o medo e o ódio. Mas as situações também importam, e uma vontade imperfeita, sem dúvida, age muito pior quando colocada em estruturas de certos tipos.

Quais são esses tipos? Pesquisas sugerem várias coisas[xxiv]. Primeiro, as pessoas se comportam mal quando não são pessoalmente responsabilizadas. As pessoas agem muito pior sob o abrigo do anonimato e como partes de uma massa sem rosto do que quando estão sendo vigiadas e tornadas responsáveis como indivíduos. (Qualquer um que tenha violado o limite de velocidade e, em seguida, reduz a velocidade ao ver um carro da polícia no espelho retrovisor, saberá como este fenômeno é comum). Em segundo lugar, as pessoas se comportam mal quando ninguém levanta uma voz crítica: os participantes da experiência de Asch foram levados a decisões erradas quando todas as outras pessoas que elas acreditavam serem colegas do experimento (e que na verdade estavam trabalhando para o pesquisador) fizeram o mesmo erro, mas se uma outra pessoa dissesse uma coisa diferente, elas eram liberadas para seguir sua própria percepção e julgamento. Em terceiro lugar, as pessoas se comportam mal quando os seres humanos sobre os quais elas têm poder são desumanizados “des”-individualizadas. Em uma vasta gama de situações, as pessoas se comportam muito pior quando o "outro" é retratado como um animal, ou como tendo apenas um número, em vez de um nome.

As situações são importantes. Mas temos também, no entanto, de analisar os níveis abaixo dela de modo a ganhar algum entendimento das forças da personalidade humana que tornam a cidadania digna uma realização rara. Gandhi entendeu este problema em um nível muito profundo. Sobre a

natureza específica da luta a ser travada Gandhi, no entanto, não nos fornece boa orientação, uma vez que ele sugeriu que as dificuldades a serem superadas provêm, na sua essência, dos apetites corporais e exigem, para a sua superação, a repressão ou mesmo a extinção desses apetites. Meu ponto de vista a respeito desse “conflito interior” (desenvolvido em dois dos meus livros sobre as emoções e sobre o desenvolvimento da personalidade), é bastante diferente, e a desenvolvi ainda mais ao escrever sobre a violência religiosa na Índia[xxv]. (Minha interpretação está em grande dívida para com os antigos gregos e romanos que pensaram sobre as emoções e em dívida com as investigações profundas dos filósofos estoicos, particularmente, com suas investigações sobre o problema da raiva e do ódio políticos, bem como está em dívida em relação aos modernos trabalhos sobre as emoções nas relações com os objetos realizados pela psicanálise).

Entender esse "conflito interior" requer pensar na relação problemática que os seres humanos tem com nossa mortalidade e finitude e com o nosso desejo persistente de transcender as condições que são dolorosas para qualquer ser inteligente aceitar. As primeiras experiências de um bebê humano contém uma alternância chocante entre uma completude agradável, na qual todo o mundo parece girar em torno de suas necessidades, e uma consciência agonizante de sua impotência, quando as coisas boas não chegam no momento desejado e a criança não pode fazer nada para garantir a sua vinda. Os seres humanos têm um grau de incapacidade física desconhecido no resto do reino animal combinada com um nível muito elevado de sofisticação cognitiva. (Sabemos agora, por exemplo, que mesmo um bebê de uma semana de idade pode dizer a diferença entre o cheiro do leite de sua própria mãe e o leite de outra mãe).

Portanto, as crianças estão cada vez mais conscientes do que está acontecendo com elas, mas não podem fazer nada acerca disso. A expectativa de ser atendida constantemente - a "onipotência infantil" tão bem captada por Freud em sua frase "Sua Majestade o bebê" - está ligada à ansiedade e a vergonha de saber que não se é de fato onipotente, mas sim totalmente impotente. Para além dessa ansiedade e vergonha surge um desejo premente de completude e plenitude que nunca é completamente abandonado por muito que a criança aprenda que é nada além de uma pequena parte de um mundo de seres finitos e necessitados. E esse desejo de transcender a vergonha da incompletude leva a muita instabilidade e inquietude moral. Ao escrever sobre o papel da vergonha e da repugnância no processo de formação do grupo e da intolerância social, argumentei que o tipo de mau comportamento social com o qual estou interessada neste trabalho poderia ser atribuído à

primeira dor da criança frente ao fato de ser imperfeita, incapaz de atingir a completude bem-aventurada que, em certos momentos, é incentivada a esperar. Essa dor leva a repulsa e a vergonha, sinais da própria imperfeição. E, então, o que mais me preocupa, a vergonha e a revolta, são por sua vez, por demais vezes, projetadas para o exterior, para grupos subalternos, que possam simbolizar convenientemente os aspectos problemáticos da humanidade, aqueles dos quais as pessoas gostariam de distanciar-se[xxvi].

O outro lado do conflito interior - e quanto a essa parte acredito que Gandhi estava brilhantemente correto[xxvii] - deriva da crescente capacidade da criança para uma preocupação compassiva, ou seja, para ver as outras pessoas como um fim e não como um mero meio. Uma das maneiras mais fáceis de recuperar a onipotência perdida é fazer dos outros escravos e as crianças pequenas inicialmente concebem os outros seres humanos em suas vidas como simples meios para sua própria satisfação. Mas com o passar do tempo, se tudo correr bem, a gratidão e o amor para com os seres distintos que satisfazem suas necessidades aparece e, portanto, as crianças começam a se sentir culpadas de suas próprias agressões e surge uma verdadeira preocupação com o bem-estar das outras pessoas. Quando essa preocupação se desenvolve, ela conduz a um crescente desejo de controlar a própria agressão: a criança reconhece que os seus pais não são seus escravos, mas seres distintos com direito a viver suas próprias vidas. Tal reconhecimento é tipicamente instável, uma vez que a vida humana é um negócio arriscado e todos nós sentimos ansiedades que nos levam a desejar mais controle, incluindo controle sobre outras pessoas. Mas um bom desenvolvimento na família e uma boa educação posterior pode fazer uma criança sentir compaixão genuína em relação às necessidades dos outros, e pode levá-las a reconhecer para os outros direitos iguais aos seus.

O resultado do conflito interno é grandemente afetado não apenas pelas estruturas situacionais, mas também pelos acontecimentos políticos externos, que podem tornar as personalidades dos cidadãos mais ou menos seguras. Escrevendo recentemente sobre tensões religiosas nos Estados Unidos, documentei o modo pelo qual períodos específicos de insegurança política e econômica levam a uma crescente antipatia, e até, por vezes, à violência contra as minorias religiosas que parecem ameaçar certas estabilidades[xxviii]. Tais inseguranças tornam particularmente fácil demonizar estranhos ou estrangeiros e, naturalmente, esta é uma tendência em muito alargada quando o grupo de estranhos é plausivelmente visto como uma ameaça direta à segurança da nação. Os educadores não podem alterar tais eventos mas podem, no entanto, trabalhar sobre a resposta patológica

apontada na esperança de produzir uma reação mais equilibrada.

IV. Três habilidades

Agora que delineamos o terreno em que a educação trabalha, podemos dizer algumas coisas, mesmo que de modo tímido e incompleto, mas mesmo assim ainda radical no contexto da presente cultura mundial, no que respeita às habilidades que uma boa educação deverá cultivar.

Três valores, gostaria de argumentar, são particularmente cruciais para a cidadania global decente (curiosamente estas três capacidades são destacadas desde o início do pensamento filosófico sobre a cidadania global na tradição ocidental, especialmente desde os escritos estóicos sobre educação liberal[[xxix](#)]). A primeira é a capacidade de auto-crítica socrática e de pensar criticamente as próprias tradições. Como argumenta Sócrates, a democracia necessita que os cidadãos possam pensar por si próprios, em vez de delegar a autoridade, que possam, portanto, raciocinar juntos acerca das suas escolhas, em vez de simplesmente trocar alegações e contra-alegações.

O pensamento crítico é particularmente crucial para a boa cidadania em uma sociedade que tem de lidar com a presença de pessoas que se diferem quanto a sua etnia, a sua casta, e a sua religião. Só teremos a chance de um diálogo adequado entre fronteiras culturais se os jovens cidadãos souberem dialogar e deliberar. Esse é um pré-requisito. E eles só saberão como fazer isso se prenderem a analisar a si mesmos e se pensarem sobre as razões pelas quais eles estão inclinados a apoiar alguma coisa em vez de outra - e não, como tantas vezes acontece, se verem o debate político como simplesmente uma forma de vangloriar-se ou obter uma vantagem para o seu próprio lado. Quando os políticos fazem sua propaganda de forma simplista, como os políticos de todos os países tem atualmente feito, os jovens só terão uma esperança de preservar a independência e evitar a exploração por políticos irresponsáveis: se eles souberem pensar criticamente sobre o que ouvem, testando a lógica do que é dito, dos seus próprios pré-conceitos e imaginando alternativas.

Os alunos expostos ao pensamento crítico aprendem, ao mesmo tempo, uma nova atitude para com aqueles que discordam deles. Considere o caso de Billy Tucker, um estudante de dezenove anos em uma escola de negócios, que foi obrigado a fazer uma série de disciplinas em cursos de "artes liberais", incluindo um em filosofia[[xxx](#)]. Curiosamente, o seu instrutor, era Krishna Mallick, um

indiano-americano originário de Kolkata e familiarizado com as idéias educacionais de Tagore e um bom praticante das mesmas. Os alunos na sua turma começavam por aprender sobre a vida e a morte de Sócrates. Tucker foi estranhamente influenciado por esse homem que daria a própria vida para o exercício da argumentação. Ele então aprendeu um pouco de lógica formal ficando satisfeito ao saber que tirou uma nota elevada em um teste sobre esse tema. Ele nunca havia pensado antes que poderia se sair bem em algo abstrato e intelectual. Em seguida eles analisaram discursos políticos e editoriais em busca de falhas lógicas. Finalmente, na última fase do curso, eles fizeram pesquisas analisando os debates sobre as questões contemporâneas. Tucker ficou surpreso ao descobrir que estava sendo convidado a argumentar contra a pena de morte, embora ele realmente a defende-se. Ele nunca tinha entendido, disse ele, que poderiam produzir um argumento para uma posição que não fosse a sua própria. Ele disse-me que esta experiência deu-lhe uma nova atitude perante o debate político: agora ele está mais inclinado a respeitar a posição contrária e de ser curioso tanto sobre os argumentos de ambos os lados quanto ao que os dois lados poderiam compartilhar em vez de ver a discussão como simplesmente uma forma de aparecer e causar estardalhaço. Podemos ver agora como isso humaniza o "outro" na esfera da política, fazendo a mente ver que aqueles que se opõem às suas posições são também seres racionais que podem partilhar algumas reflexões com seu próprio grupo.

A idéia de que alguém é responsável pelo próprio raciocínio e de que as idéias devem ser trocadas com outras pessoas em uma atmosfera de respeito mútuo através da razão é essencial para a resolução pacífica das diferenças, tanto no âmbito da nação quanto em um mundo cada vez mais polarizado por conflitos étnicos e religiosos. Tucker já era um colegial, mas é possível e indispensável, incentivar o pensamento crítico desde o início da educação da criança. Na verdade, isso tem muitas vezes sido feito: é uma das características da moderna educação progressiva, seja a partir de Froebel, Pestalozzi, e Maria Montessori, na Europa, seja a partir de Rabindranath Tagore na Índia e de Bronson Alcott na América do século XIX.

O pensamento crítico é uma disciplina que pode ser ensinada como parte do currículo da escola, mas ele não vai ser bem ensinado a não ser que componha todo o espírito da pedagogia de uma escola. Cada criança deve ser tratada como um indivíduo cujos poderes da mente são ampliáveis e da qual, se espera, venha a fazer uma contribuição ativa e criativa para discussão na sala de aula. Se alguém realmente respeita o pensamento crítico, então esse alguém respeita a voz da criança no

próprio planejamento do currículo e das atividades diárias. Na escola de Tagore, por exemplo, os estudantes foram incentivados a deliberar sobre as decisões que governam a sua vida cotidiana e foram incentivados a tomar a iniciativa na própria organização de encontros. Syllabi descreve a escola, em vários momentos, como uma comunidade auto-regulada na qual as crianças são incentivadas a buscar liberdade e auto-suficiência intelectuais. Em um de seus planos de aulas, ele escreve: "A mente receberá suas impressões... através de uma liberdade plena dada para a instrução e a experiência e, ao mesmo tempo, será estimulada a pensar por si mesma... Nossa mente não ganhará uma liberdade verdadeira através da aquisição de materiais para o conhecimento ou pela posse de idéias de outras pessoas, mas sim ao formar os seus próprios padrões de julgamento e produzir os seus próprios pensamentos". Informes sobre sua prática relatam que ele repetidamente colocava problemas para os estudantes e fazia aflorar suas respostas questionando-os de forma socrática. Outro dispositivo utilizado por Tagore para estimular o questionamento socrático era o *role-playing*, quando as crianças eram convidadas a sair um pouco do seu próprio ponto de vista e viver momentaneamente o de outra pessoa. Isto lhes dava a liberdade de experimentar com outras posições intelectuais de modo a compreendê-las a partir de dentro. John Dewey tinha uma concepção pedagógica muito similar, conectando isso à saúde e, até mesmo, a própria possibilidade de uma democracia.

Vamos agora considerar a relevância desta habilidade para o estado atual das modernas democracias pluralistas cercadas por um poderoso mercado global. Em primeiro lugar, podemos afirmar que, mesmo que estivéssemos visando apenas o sucesso econômico, os executivos corporativos compreendem muito bem a importância da criação de uma cultura corporativa na qual vozes críticas não são silenciadas, uma cultura tanto da individualidade quanto da responsabilidade. Educadores de ponta que ensinam em escolas de administração com os quais tenho conversado nos Estados Unidos afirmam que eles traçam os vestígios de algumas de nossos maiores catástrofes - as falhas de determinadas fases do programa do ônibus espacial da NASA, o ainda mais desastroso fracasso da Enron e da WorldCom - numa cultura de pessoas que somente sabem dizer sim e onde idéias críticas nunca são articuladas.

Mas a nossa meta não é simplesmente o enriquecimento, por isso devemos voltar nossas atenções à cultura política. Como disse, os seres humanos são propensos a ser subservientes tanto a autoridade quanto à pressão dos pares. De modo a evitar atrocidades precisamos neutralizar estas tendências,

produzindo uma cultura da dissidência. Asch descobriu que quando uma pessoa no seu grupo defendeu a verdade, outros a seguiram, de modo que uma voz crítica pode ter grandes conseqüências. Ao realçar a voz ativa de cada pessoa estamos promovendo também uma cultura de responsabilidade. Quando as pessoas se vêem responsáveis pelas suas idéias é mais provável, também, que se vejam responsáveis pelas suas ações. Esse era essencialmente o ponto de Tagore no seu livro *Nacionalismo* quando ele insistia que a burocratização da vida social e do aspecto de uma máquina implacável são características cada vez mais presentes nos Estados modernos e que essas características haviam amortecido a imaginação moral do povo, levando as pessoas a aceitar atrocidades sem mais remorsos. Independência de pensamento, ele acrescentava, é então fundamental para que o mundo não seja conduzido ladeira abaixo rumo à destruição. Em sua palestra no Japão, em 1917, ele fala de um "suicídio através da progressiva diminuição da alma", observando que as pessoas se permitem ser mais e mais utilizadas como peças de uma máquina gigante de modo a levar a cabo os projetos de poder nacionais. Apenas uma robusta cultura pública crítica poderia interromper esta tendência funesta.

A segunda habilidade chave do moderno cidadão democrático que gostaria de apontar é a capacidade de ver-se como um membro de uma nação e de um mundo heterogêneos compreendendo algo da história e das características dos diversos grupos que nele habitam. O conhecimento não é garantia de bom comportamento, mas a ignorância é uma virtual garantia de mal comportamento. Simples estereótipos culturais e religiosos abundam em nosso mundo, por exemplo, a equação simplista do Islã com o terrorismo, e a primeira maneira de começar a lutar contra estes estereótipos é certificar-se que, a partir de uma idade muito precoce, os estudantes aprendam a manter uma relação diferente com o mundo. Eles devem gradualmente vir a compreender as diferenças que tornam difíceis o entendimento entre os grupos e as nações e as necessidades humanas e os interesses compartilhados que tornam essa compreensão essencial, caso esses problemas comuns possam ser um dia resolvidos.

Essa compreensão do mundo irá promover o desenvolvimento humano somente se for infundida nela mesma a busca do pensamento crítico, pensamento que incide sobre as diferenças de poder e de oportunidade. A História será ensinada com um olho na reflexão crítica sobre estas diferenças. Ao mesmo tempo, as tradições e religiões dos principais grupos de uma mesma cultura e do mundo serão ministradas com vistas a promover o respeito pelos concidadãos do mundo como iguais e

como igualmente possuindo o direito a oportunidade social e econômica.

Em termos curriculares, estas idéias sugerem que todos os jovens cidadãos devem aprender os rudimentos da história do mundo e deverão receber uma rica e não-estereotipada compreensão das principais religiões do mundo e, em seguida, deverão aprender a investigar com mais profundidade pelo menos uma tradição desconhecida, adquirindo desta forma ferramentas que poderão ser posteriormente utilizadas noutros lugares. Ao mesmo tempo, eles deverão aprender sobre as principais tradições, aquelas das maiorias e das minorias no interior da sua própria nação, focando-se no entendimento de como as diferenças de religião, raça e gênero têm sido associadas com a diferença de oportunidades de vida. Todos, finalmente, deverão aprender bem pelo menos uma língua estrangeira. Ver que outros grupos de seres humanos inteligentes compreenderam o mundo de forma diferente e que toda tradução é interpretação fornece ao jovem uma lição essencial de humildade cultural.

Uma tarefa especialmente delicada neste domínio é a de compreender as diferenças internas no interior da própria nação. Uma educação adequada para viver em uma democracia pluralista deve ser uma educação multicultural e com isso quero dizer que uma educação que forneça aos alunos alguns fundamentos sobre as histórias e culturas dos diferentes grupos com os quais eles compartilham leis e instituições. Estes fundamentos devem incluir aspectos religiosos, étnicos, sociais e de gênero que são as bases desses grupos. O aprendizado de línguas, história, economia e ciência política, todos estes, têm um papel na busca deste entendimento, de diferentes formas em diferentes níveis.

A terceira habilidade do cidadão, estreitamente relacionada com as duas primeiras, é o que chamaria de imaginação narrativa[[xxxix](#)]. Isto significa a capacidade de pensar o que poderia ser estar na posição de uma pessoa diferente de si mesmo, de ser um leitor inteligente da história da outra pessoa e de compreender os desejos, as emoções e as vontades que alguém assim colocado poderia ter. O cultivo da simpatia tem sido uma parte fundamental das melhores idéias modernas quanto a educação progressiva tanto nas nações ocidentais quanto nas não-ocidentais. Como tenho observado, a imaginação moral, sempre sob a ameaça do medo e do narcisismo, está apta a tornar-se obtusa se não for energeticamente refinada e cultivada através do desenvolvimento da simpatia e da preocupação com o outro. Aprender a ver outro ser humano, não como uma coisa, mas como uma

pessoa não é uma realização automática: deve ser promovida por uma educação que refina a capacidade de pensar sobre o que a vida interior dos outros pode ser assim como é também compreender por que razão alguém nunca poderá compreender claramente esse mundo interior, por que toda pessoa sempre possui certos pontos escuros fechados a qualquer outra.

O ensino de literatura e de artes pode cultivar a simpatia de muitas maneiras através do envolvimento com diversas obras de literatura, música, arte e dança. Penso que Tagore estava à frente do Ocidente no seu foco na música e na dança, que nós, nos Estados Unidos cultivamos apenas intermitentemente. Mas certa atenção deve ser dada às relações complicadas que os alunos mantêm com outros grupos e os textos devem ser escolhidos tendo em vista estes pontos. Todas as sociedades em todas as épocas possuem essas relações mais delicadas, relações com grupos dentro de sua própria cultura mas também com grupos no estrangeiro que são particularmente susceptíveis de serem tratados de forma ignorante e obtusa. Obras de arte podem ser escolhidas para promover a crítica dessa obtusidade presente fornecendo uma visão mais adequada desses incognoscíveis. Ralph Ellison, num ensaio posterior sobre o seu grande romance *O Homem Invisível*, diz que escreveu esse romance como forma de representar "o conjunto de percepções, esperanças e entretenimento" que a cultura americana possui e de forma a poder "negociar as desvantagens e os redemoinhos" que estão entre nós e os nossos ideais democráticos. Seu romance, obviamente, toma os "olhos interiores" do leitor branco como o seu tema e sua meta. O herói é invisível a sociedade branca, mas ele nos diz que essa invisibilidade é uma falha imaginativa e educacional de sua parte e não um acidente biológico. Através da imaginação somos capazes de ter uma espécie de insight sobre a experiência dos outros grupos ou pessoas que é muito difícil de atingir na vida diária - especialmente quando o nosso mundo construiu separações acentuadas entre os diversos grupos e cria suspeitas que tornam difíceis quaisquer encontros. Para Tagore, um ponto cego, nomeadamente cultural, era o relativo às políticas e a inteligência das mulheres e à sua educação e, por conseqüência, ele insistiu em dar às mulheres papéis expressivos de liderança[xxxii].

Sendo assim, precisamos cultivar o "olhar interior" de nossos estudantes, e isto significa instruí-los cuidadosamente nas artes e humanidades, disciplinas que colocam os estudantes em contato com as questões de gênero, raça, etnia e experiência e compreensão multiculturais. Este ensino artístico pode e deve ser ligado ao tipo de ensino "cidadão do mundo" descrito acima, uma vez que obras de arte são freqüentemente uma forma valiosa de começar a compreender as realizações e os

sofrimentos de uma cultura diferente da nossa.

Há ainda um outro ponto a ser destacado sobre o que a arte faz no espectador. Como Tagore sabia, e como os artistas radicais frequentemente enfatizam, as artes, ao gerar prazer em ligação com os atos de subversão e de crítica cultural, produzem um diálogo durável e atraente com os preconceitos do passado ao invés de simplesmente amedrontar o espectador colocando-o na defensiva. É isso o que Ellison chamou de homem invisível: "um conjunto de percepções, esperanças e entretenimento." Entretenimento é crucial para a possibilidade das artes oferecem percepções e esperanças. Não é só a experiência do artista que é tão importante para a democracia. É a maneira pela qual o desempenho desta oferece um local para explorar questões difíceis sem aquela ansiedade incapacitante.

Em suma: as crianças precisam aprender que a receptividade simpática não é covardia, e que a masculinidade não significa não chorar, não partilhar a dor da fome e da falta. Este aprendizado não pode ser promovido por uma abordagem baseada no conflito que afirme "abandonem as velhas imagens da masculinidade". Pelo contrário, ele só pode ser promovido por uma cultura que está receptiva tanto no nível dos conteúdos curriculares quanto no estilo pedagógico, nos quais, não é demasiado audacioso dizer, as capacidades do amor e da compaixão devem transpassar a totalidade do empreendimento educacional.

V. Educação democrática sob ameaça

Como estão as habilidades da cidadania hoje no mundo? Muito mal, eu receio. A educação do tipo que eu recomendo está indo razoavelmente bem, onde eu primeiro estudei, a saber, as artes liberais, parte dos currículos do colégio norte-americano e universidade. Na verdade, é esta parte do currículo, em instituições como a minha, que particularmente atrai apoio filantrópico, pois as pessoas ricas lembram com prazer do tempo em que liam livros que amavam e buscavam discutir questões de coração aberto.

Fora dos Estados Unidos, muitas nações cujos currículos universitários não incluem um componente de artes liberais estão agora tentando construir um, uma vez que reconhecem a sua importância na elaboração de uma resposta pública para os problemas do pluralismo, do medo e da

suspeita que suas sociedades enfrentam. Eu estou envolvida nessas discussões nos Países Baixos, na Suécia, na Alemanha, na Itália, na Índia e em Bangladesh. Se uma reforma nesta direção irá ocorrer, no entanto, é difícil dizer, porque a educação liberal apresenta elevados custos financeiros e pedagógicos. O ensino do tipo que eu recomendo necessita de turmas pequenas, ou, pelo menos, secções, onde os alunos recebem copiosos retornos dos exercícios escritos a que são freqüentemente submetidos. Os professores europeus não estão habituados a esta idéia e seriam horríveis se realmente tentassem fazer isso, pois eles não são formados como professores da mesma forma que os graduados o são nos Estados Unidos e para eles ensinar significa não ter que avaliar exercícios escritos dos graduandos. Mesmo estudantes graduados são freqüentemente tratados com distância e desdém. Mesmo quando a faculdade é afim ao modelo das artes liberais os burocratas não estão dispostos a acreditar no numero de posições que são necessárias para fazê-la realmente funcionar.

Outro problema que universidades européias e asiáticas têm é que novas disciplinas de particular importância para a boa cidadania democrática não tem lugar seguro na estrutura dos cursos de graduação. Estudos sobre as mulheres, estudos sobre raça e etnia, estudos judaicos e islâmicos, todas estas são susceptíveis de serem marginalizados, atraindo apenas os alunos que já sabem muito sobre a área e que pretendem se concentrar nelas. No sistema baseado nas artes liberais, pelo contrário, essas novas disciplinas podem proporcionar cursos que todos os estudantes seriam obrigados a fazer e essas disciplinas poderiam também enriquecer as artes liberais obrigatórias através da ofertas de outras disciplinas tais como literatura e história. Quando não existem essas exigências, as novas disciplinas permanecem marginais.

Assim, as universidades do mundo têm grandes méritos, mas também grandes problemas. Em contrapartida, as habilidades necessárias para a cidadania estão muito mal, em todas as nações, naqueles que são os anos mais cruciais da vida da criança, o período conhecido como o primário. Aqui as demandas do mercado global fizeram todos se focar em proficiências científicas e técnicas como as principais habilidades, e as humanidades e as artes são cada vez mais percebida como detalhes inúteis que podemos deixar de lado e garantindo que mesmo assim nossa nação (quer seja a Índia ou os Estados Unidos) permaneça competitiva. Ou então, na medida em que as humanidades e as artes são o foco da discussão nacional é tentado reformulá-las como habilidades técnicas próprias, que possam ser testadas por exames quantitativos de escolha múltipla, e as habilidades imaginativas e críticas que estão no seu núcleo são normalmente deixadas de lado. Nos Estados

Unidos, o teste nacional (justificado pelo ato "No Child Left Behind") fez as coisas ainda piores, como normalmente fazem os testes nacionais: pelo menos a primeira e a terceira habilidades que destaquei não são testáveis pelos exames quantitativos de múltipla escolha e a segunda habilidade é muito pouco testada desta forma (além disso, ninguém se incomoda de tentar testá-las mesmo deste modo). Se uma nação aspira a uma maior quota do mercado, como a Índia, ou lutam para proteger seus postos de trabalho, como os Estados Unidos, a imaginação e as faculdades críticas parecem parafernália inútil e as pessoas têm cada vez mais desprezo por elas. Assim, o currículo está sendo despojado dos seus elementos humanísticos e a pedagogia da aprendizagem perdendo seu lugar de prestígio.

O que ocorrerá caso estas tendências continuem? Surgiram nações de pessoas tecnicamente treinadas que não sabem como criticar a autoridade, úteis para os fins lucrativos e com a imaginação obtusa. Como observou Tagore, um verdadeiro suicídio da alma. O que poderia ser mais assustador do que isso? Na verdade, se você olhar para Gujarat, que tem por um longo tempo seguido por esta via, sem pensamento crítico na escola pública e enfatizando a capacidade técnica, podemos ver claramente como um massa de engenheiros dóceis pode ser transformadas em uma força assassina pronta a defender as políticas mais extraordinariamente racistas e anti-democráticas[xxxiii]. Como é que podemos eventualmente evitar chegar a esses resultados?

As democracias possuem grandes poderes tanto imaginativos quanto racionais. Elas também são propensas a algumas falhas graves no raciocínio, a uma estreiteza do espírito, a pressa e ao egoísmo. Uma educação baseada principalmente na rentabilidade no interior do mercado mundial amplifica estas deficiências, produzindo uma obtusidade gananciosa e uma massa de técnicos treinados na docilidade que ameaçam a vida da própria democracia e que, certamente, impedem a criação de um mundo cultural digno. Se o verdadeiro choque de civilizações é, como creio, um conflito no interior de cada alma, com a cobiça e o narcisismo se opondo ao respeito e ao amor, todas as sociedades modernas estão no caminho de rapidamente perderem a batalha, uma vez que alimentam as forças que levam à violência e à desumanização e falham em alimentar as forças que levam à cultura da igualdade e do respeito. Se não insistirmos sobre a importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer, porque não geram dinheiro. O que elas fazem é muito mais precioso do que isso: criam um mundo que vale a pena viver, com pessoas que são capazes de ver outros seres humanos como iguais e com nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em favor

de um debate simpático e fundamentado.

[*] Texto gentilmente cedido pela autora para a revista; trad. Fernando Cardoso. Pronunciado na primeira Conferência anual Seymour J. Fox Memorial, Universidade Hebraica de Jerusalém, 16 dezembro de 2007; e na Abertura Plenária da Associação Americana de Faculdades e Universidades, Washington, DC, 24 de janeiro de 2008.

[i] Rabindranath Tagore, *Nationalism* (Delhi: MacMillan, 1950), p. 20.

[ii] John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Dover Publishing, 2004), p. 227.

[iii] *A Test of Leadership: Charting the Future of U. S. Higher Education*, disponível on-line. Um importante contra relatório é o *College Learning for the New Global Century*, lançado pelo National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise (LEAP), um grupo organizado pela Association of American Colleges and Universities (Washington, D. C. 2007), com cujas conclusões estou amplamente de acordo (sem surpresa pois participei da sua formulação).

[iv] Ele era Bill Richardson do Novo México.

[v] Nussbaum, *The Clash Within: Democracy, Religious Violence, and India's Future* (Cambridge, MA: Harvard University Press, and New Delhi: Permanent Black, 2006); capítulos 7 e 8 são devotados a análise de questões educacionais.

[vi] A perspectiva do “desenvolvimento humano” para a mensuração da qualidade de vida está presente nos Relatórios de Desenvolvimento Humano publicados desde 1990 pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas em Nova Iorque; o *Journal of Human Development* publica muito material relacionado à essa temática. Esta revista, por outro lado tem uma relação próxima de trabalho com a Associação de Desenvolvimento e Capacidade, agora com cinco anos de existência, cujos membros incluem aproximadamente 700 acadêmicos e realizadores de políticas públicas de cerca de 60 nações, e que realiza encontros anuais para debater o futuro dessa perspectiva e como desenvolvê-la mais ainda. (Amartya Sen e eu fomos os primeiros dois Presidentes desta Associação). Meu trabalho pessoal sobre as capacidades humanas pode ser encontrado em: *Women and Human Development: The Capabilities Approach* (New York: Cambridge University Press, 1990), *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2006), e em numerosos artigos, particularmente "Capabilities as Fundamental Entitlements," *Feminist Economics* 9 (2003), 33-59. O relacionamento entre essa perspectiva e a lei constitucional é desenvolvido em meu "Constitutions and Capabilities: 'Perception' Against Lofty Formalism," *Foreword to the Supreme Court Issue, Harvard Law Review* fall 2007, 5-97.

[vii] Discuto esses livros em detalhe em *The Clash Within*, capítulo 8.

[viii] Delhi, NCERT, 2003.

[ix] *Contemporary India*, p. 141.

[x] Ver especialmente Jean Drèze and Amartya Sen, *India: Development and Participation* (Oxford: Oxford University Press, second edition 2002), *passim*.

[xi] *Ibid*.

[xii] Ver meu *Women and Human Development*, cap. 1.

[xiii] Uma apresentação particularmente importante desta posição está em Sen, "Gender and Cooperative Conflicts," in Irene Tinker, ed., *Persistent Inequalities* (New York: Oxford University Press, 1990), 123-49; outro desenvolvimento importante deste tema está em Bina Agarwal, "'Bargaining' and Gender Relations: Within and Beyond the Household," *Feminist Economics* 3 (1997), 1-51; ver também meu *Women and Human Development*, cap. 4.

[xiv] Makkan Lal, *Ancient India* (Delhi: NCERT, 2002).

[xv] *Ancient India*, p. 3.

[xvi] Meenakshi Jain, *Medieval India* (Delhi: NCERT, 2002); observo que este volume é com relação a alguns aspectos uma exceção nas séries, sendo de maior qualidade intelectual e literária do que outras.

[xvii] Para uma análise detalhada dessas pessoas, ve *The Clash Within*, cap. 7.

[xviii] Tagore, *The Religion of Man* (Rhinebeck, N. Y.: Monkfish Press, 2004), 141.

[xix] O uso de Sen dessa perspectiva, por exemplo, é meramente comparativa: ele não identifica referências específicas que seriam

Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana
Ano I, número 1, 2009

necessárias para uma justiça mínima.

[xx] Para um relato resumido da pesquisa de Milgram e Asch, ver Philip Zimbardo, [The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil](#) (London: Rider, 2007), 260-75.

[xxi] Christopher R. Browning, [Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland](#) (New York: HarperCollins, 1993).

[xxii] Relatado em Zimbardo, 283-5.

[xxiii] Ver minha resenha de Zimbardo, [Times Literary Supplement](#) October 10, 2007, 3-5.

[xxiv] Novamente, meu relato é baseado em larga medida na pesquisa descrita em Zimbardo.

[xxv] Os dois livros gerais são [Upheavals of Thought: The Intelligence of the Emotions](#) (New York: Cambridge University Press, 2001), ver especialmente capítulo 4, e [Hiding From Humanity: Disgust, Shame, and the Law](#) (Princeton: Princeton University Press, 2004).

[xxvi] Ver [Hiding](#), capítulos 2 e 4. Minha análise psicológica tem uma grande dívida com os conceitos e argumentos de Donald Winnicott.

[xxvii] Como, notoriamente, fez Winnicott.

[xxviii] [Liberty of Conscience: In Defense of America's Tradition of Religious Equality](#) (New York: Basic Books, 2008).

[xxix] Ver meu [Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education](#) (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997), capítulos 1-2, discutindo Socrates e os estóicos, particularmente a carta de Seneca' sobre a educação liberal ([Moral Epistle 88](#)).

[xxx] Ver [Cultivating](#), cap. 1.

[xxxi] Ver [Cultivating](#), cap. 3.

[xxxii] Ver Amartya Sen, [Joy In All Work](#) (Kolkata: Bookfront Publication Forum, 1999).

[xxxiii] Ver [The Clash Within](#), especialmente capítulos 1 e 9.