

## **A (DES)HUMANIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA LEITURA DOS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO**

*Raisla Girardi Rodrigues*

“Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin.”

*Martha C. Nussbaum*

### **Resumo**

O processo de globalização possibilita levantar questões referentes à formação dos sujeitos como seres humanos críticos e sociais, pois quando esse processo segue os padrões impostos pelo capitalismo, o qual vê na lucratividade o desenvolvimento, tende a excluir do âmbito acadêmico, disciplinas e critérios de formação humanística. O presente artigo visa pontuar de que forma o Ensino Superior torna-se mais uma ferramenta utilizada por este sistema econômico, que, apropria-se do termo “democracia” para sinalizar um progresso que não é de fato popular; e com base nas ideias da filósofa norte-americana, Martha Nussbaum, apresentar conceitos que justifiquem o importante papel da educação na formação de seres humanos democráticos, críticos e participativos socialmente.

**Palavras-Chave:** Educação; Ensino Superior; Democracia; Globalização.

### **Introdução**

A universidade, enquanto instituição que, por excelência histórica, auxilia na constituição formativa do sujeito enquanto cidadão, e por consequência, da própria sociedade, vive profundos e difusos problemas em sua relação com a globalização. As premissas deste processo são muitas vezes conflitantes com as premissas da educação superior. É cabível perguntar pelo papel da universidade neste contexto, quais suas forças e fraquezas e que nível de responsabilidade esta deve assumir frente à sociedade e especificamente, à formação humana.

Para situar o problema nos apoiamos na interpretação de José Dias Sobrinho, em sua Conferência de Abertura da 27ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, ainda em 2004. Quando ele coloca em evidência o lugar que a universidade assume na relação com a globalização não a expõem nem como instituição que deva se “autorreferendar” nem como a instituição que deva se destituir de sua função crítica e reflexiva frente aos princípios provenientes da globalização. De certa forma, coloca em xeque o estatuto da universidade e,

conseqüentemente, o próprio ensino que promove, ou seja, a formação humano-social em si mesma.

Como bem descreve o professor José Dias Sobrinho, não há necessidade de desfazer-se ou desmerecer os avanços que a globalização nos trouxe. Mas, muito convictamente, alguns desvalores são oriundos dessa esfera. Quem sabe um dos principais refere-se à questão do *conhecimento*. Esta fase da globalização atual traz em seu seio, como fator propulsor de valorização, o campo dos saberes, a denominada “sociedade do conhecimento”. E a pergunta que se faz é “de que conhecimento se fala?” no mundo globalizado. A primeira crítica trata justamente do próprio conceito de “conhecimento”, o qual se vê reduzido à mera informação, conhecimentos objetivos que se revelam em forma de slogans via internet, especialmente. Essa compreensão reduzida de “conhecimento” afeta diretamente a valorização de determinados conhecimentos, compreendidos como informações, em detrimento de conhecimentos mais complexos e aprofundados sobre a realidade. Esse contexto gera imediatamente uma fragmentação das análises críticas e reflexões sobre a realidade.

Sobrinho critica ainda, com grande propriedade, a dimensão mais prejudicial entre as conseqüências danosas da globalização acerca do conhecimento,

Se o conhecimento é central no novo paradigma econômico-produtivo e social-político, então também o é a universidade, dada sua relação intensa com o conhecimento. Porém, nem todo conhecimento é capaz de produzir riqueza material. Têm valor comercial e prestígio os conhecimentos relacionados com os processos de inovação tecnológica e produção industrial, portadores de maior sentido de competitividade (SOBRINHO, 2005, p.168).

A clave primeira e basilar da globalização concentra-se nos conhecimentos capazes de gerar riqueza material, atendendo aos desejos do sistema capitalista. É daí, em especial, o critério que delimita a importância ou não de certos conhecimentos. E disso, decorre também a própria seleção e prestígio que determinados saberes ocuparão na formação proporcionada pelas universidades. Diríamos mais, destes critérios que as instituições de ensino superior constroem suas filosofias e seus projetos educacionais.

É nesta direção que a filósofa norte-americana Martha Nussbaum engaja suas críticas aos sistemas de ensino das Universidades estadunidenses. Crítica que serve de sustento para analisar o ensino superior e sua relação com a globalização de forma mais ampliada,

especialmente a partir de duas categorias desenvolvidas por ela: o *paradigma do desenvolvimento econômico* e o *paradigma do desenvolvimento humano*.

Seguiremos, no desenvolvimento do texto, sob o problema das conseqüências que a formação promovida pelo ensino superior sofre pela interferência indiscriminada dos princípios da globalização no papel e nas responsabilidades da universidade.

## **PARADIGMA DO DESENVOLVIMENTO ECONOMICO**

Martha Nussbaum critica o conceito de educação, quando esta é dirigida a um objetivo final de obtenção de renda, supostamente em prol da democracia e do desenvolvimento humano. Entretanto, o processo de globalização é amplamente complexo e, por isso, muito difícil de identificar com clareza todas suas nuances e implicação para todas as áreas da vida humana.

Muitos teóricos esforçam-se para identificar e estudar pelo menos algumas causas de maior impacto na educação. Burbules e Torres (2004, p.19) descrevem três características marcantes: [a] em “termos econômicos” reconfigura-se o papel do trabalhador e a função do consumidor; [b] em “termos políticos” o estado-nação passa a perder força, bem como a própria noção de cidadão fica abalada e comprometida; [c] em “termos culturais” evidencia-se a tensão entre as manifestações culturais locais e globais.<sup>1</sup>

A filósofa define a crise na educação como uma *crise silenciosa*, uma espécie de câncer, que age na surdina, sem ser percebida por não ser mensurável, já que “sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia” (NUSSBAUM, 2010, p. 20). O projeto de uma vida democrática além de não ser a meta dos valores da globalização, contribui significativamente para uma vida oposta aos ideais de humanização. Tal perspectiva é anunciada (in)diretamente pelo alto acúmulo de conhecimento, pelo modo como este conhecimento é distribuído e, em especial aplicado entremeio à sociedade, bem

---

<sup>1</sup>Uma situação que ilustra as implicações dos princípios da economia sobre a educação são as orientações do Banco Mundial às mudanças necessárias ao ensino superior, indicadas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, em 1995, as quais definem que a educação brasileira deveria promover mudanças estratégicas para atender rapidamente às demandas no mercado de trabalho. Isto é, uma instituição privada, oriunda da área econômica, que direciona o rumo da educação brasileira e, por consequência, o modelo de ensino que deve ser oferecido. Logicamente, não há nenhuma ingenuidade intelectual no sentido de pensar que as instituições educacionais são ou serão totalmente autônomas, independentes de qualquer cultura, política, diretriz, etc... Mas, pensar a possibilidade das instituições de ensino manterem alguns valores e princípios educacionais, e neste caso também gerenciais, para poder propor e/ou, pelo menos, discutir uma proposta educacional que não tenha seus fundamentos necessariamente nas questões econômicas.

como a interferência significativa que este modelo apresenta na esfera da vida cotidiana das pessoas.

Quando o modelo de proposta educacional não se concentra no indivíduo e suas potencialidades, mas nas carências e demandas econômicas do país, as disciplinas curriculares e as metodologias de ensino passam a não atender o desenvolvimento humano. Ou seja, em termos educacionais a globalização, pela veia neoliberal, sugere “(...) uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes” (BURBULES e TORRES, 2004, p.19). Se o país está bem, pouco importa as desigualdades sociais vividas pelos cidadãos, já que o governo tem foco no conjunto. Portanto, o *Paradigma do Desenvolvimento Econômico* não promove, necessariamente, qualidade de vida dos cidadãos de forma igualitária, pois “producir crecimiento económico no equivale a producir democracia” (NUSSBAUM, 2010, p. 36).<sup>2</sup>

O desenvolvimento econômico das nações tornou-se um dos principais, se não o principal, motivo da vida humana. Objetivo este que abarca tanto num sentido macro, quando nos referimos ao povo, como num sentido particular, quando nos referimos aos projetos de vida. Um profissional de sucesso é aquele que tem uma profissão a qual lhe renda bom retorno financeiro. Assim também com as nações de sucesso. Martha Nussbaum ao questionar o “*qué significa[...] el progreso para una nación?*” (2010, p. 34), conclui que o desenvolvimento econômico é usado como único critério para definir se uma nação tem ou não progresso, não importando outros valores humanos, como a igualdade social, a tolerância, a liberdade de expressão, a saúde, a educação, etc. Não concluímos que uma nação está em ascensão porque respeita a complexidade da personalidade humana, ou porque há o fortalecimento dos direitos humanos, ou ainda porque há convivência harmoniosa entre grupos étnicos.

De forma geral, as ciências sociais e humanas passam a perder força na formação dos cidadãos e, conseqüentemente, na forma de (in)compreensão das estruturas que fundam o modelo global e que provocam constantes mudanças. Outro aspecto ainda, é o encobrimento

---

<sup>2</sup>Martha Nussbaum escreve suas obras com referência ao ensino superior dos Estados Unidos e da Índia, em especial. No entanto, pressupõe que suas críticas e inferências apontam a realidade e caminhos para a educação superior de uma forma universal. Existem alguns artigos e pesquisas que demonstram tal realidade também em instituições brasileiras, como o artigo escrito pelo sociólogo Simon Schwartzman (citado nas referências bibliográficas) sobre o contexto político em que a Universidade de São Paulo – USP foi criada, explicitando os motivos veementes de seu surgimento, especialmente o objetivo de criar uma elite intelectualmente dominante, que colabora para compreender a expansão do pensamento de Nussbaum também para a realidade das Universidades brasileiras.

da função estratégica permanente do Estado no interior da cultura política em razão de uma autonomia ilusória calcada pela cultura pós-moderna.

De forma específica, a educação que se estrutura para atender as demandas do *paradigma do desenvolvimento econômico* não concentra suas ações pedagógicas em despertar o interesse do aluno em debater problemas que afetam a vida humana. Muito menos, em buscar alternativas de soluções para estes problemas, pois a preocupação nuclear se dá através da necessidade de dominar conteúdos que possam instrumentalizá-lo para a vida profissional. Neste contexto a universidade não pode perder de vista suas atribuições ético-sociais:

A educação superior, por mais que se transforme, não pode ser renuente a seu papel de formação intelectual e moral, ao mesmo tempo que de desenvolvimento material das sociedades, por meio das atividades públicas de construção e promoção de conhecimentos e valores. A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Essa função pública é a sua responsabilidade social (SOBRINHO, 2005, p.170).

A proposição de uma educação voltada unicamente a atender as demandas sociais do crescimento econômico comete, preliminarmente, uma distinção nos princípios educacionais que definem “*o que ensinar*” e “*como ensinar*”. Temos, a partir disso, duas conclusões iniciais: a) As disciplinas devem atender às exigências de formação de *profissionais*. Não necessariamente à formação de *profissionais-cidadãos*, mas simplesmente de *profissionais* que precisam ir para o mercado de trabalho e dar conta dos conhecimentos técnicos exigidos pela profissão escolhida. Isso implica que as disciplinas que compõem as grades curriculares tenham valor especificamente instrumental, que atendam ao macro-objetivo de profissionalização; b) Por consequência, a metodologia de ensino também é predefinida por esta proposição, pois o educador pode e deve adotar a postura metodológica que simplesmente explica o conteúdo para um aluno que deve dominá-lo pro o conhecimento puramente técnico, objetivo, instrumental.

Poupar-se da preocupação tanto do desenvolvimento de conteúdos adequados quanto de metodologia apropriada ao desenvolvimento humanístico, implica no abandono de uma educação voltada para o alargamento do pensamento crítico e da autonomia do ser humano. Nussbaum destaca que nesse modelo as pessoas não são vistas como dotadas de uma *alma*,

conceito que a autora assume como “[...] lãs facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones humanas compleja sen lugar de meros vínculos de manipulación y utilización” (2010, p. 25). O futuro da democracia fica comprometido quando as relações humanas passam a ter fins extremamente práticos e de resultado objetivo, consequência de uma formação que deixa de lado e/ou pouco valoriza a riqueza e os benefícios que a educação humanística, calcada em disciplinas como as artes, filosofia, história, podem trazer.

O *paradigma do crescimento econômico* desconsidera a importância do estudante em conhecer a cultura histórica da humanidade, em especial pelo fato de que, enquanto sujeito, tem faculdades mentais que o permite analisar e refletir sobre a história, emitindo juízos e fazendo com que o próprio processo metodológico de aprender o constitua enquanto sujeito pensante. Este paradigma, que promove uma elite sabedora e dominadora da competência para os negócios, distancia dos currículos disciplinas artísticas e humanistas, provocadoras e promotoras de diversas competências humanas, como a capacidade de alargar o raciocínio, de estabelecer críticas, de criatividade e imaginação, de construção argumentativa, de sensibilidade com o meio social em que vive, de estabelecer conceitos, ampliar a capacidade de alteridade e compreensão moral, etc... Elementos desvalorizados pela educação para a renda, uma vez que logicamente não servem unicamente para geração de renda no contexto do crescimento econômico. Segundo Martha Nussbaum, ao fazer uso do pensamento de Rabindranath Tagore, importante pedagogo indiano, infere que

[...] el nacionalismo agresivo necesita embotar la consciencia moral y, en consecuencia, necesita personas que no reconozcan lo individual, que hablen una jerga grupal, que se comporten como burócratas dóciles y que también vean el mundo como tales (2010, p. 46).

Assim, o ensino assume uma tendência clara de mercado, e aqui não nos referimos apenas à mera transmissão de conteúdos que se apresenta dentro das instituições, mas à forma com que estas são gestadas e, conseqüentemente, os caminhos que percorrem a partir das tomadas de decisões de seus dirigentes. As instituições são vistas como forma de gerar lucros por elas mesmas<sup>3</sup>, e a melhor gestão é entendida como a que gera mais lucro, assim como a melhor sociedade é entendida como aquela que tem melhor desempenho econômico.

---

<sup>3</sup>No caso específico das instituições privadas.

Dalbosco critica esta postura ao afirmar que algumas reformas universitárias tendem a “[...] promover uma especialização restrita, a ser alcançada por um tempo de formação cada vez mais reduzido e com baixos custos financeiros” (2013, p. 40). Essa perspectiva moderna dos sistemas educacionais sustenta, portanto, a tendência mundial em buscar, disseminadamente, o *lucro*. Tal tendência, decorrente da compreensão do sistema econômico-social vigente, é amparada pela educação formal, de forma consciente ou inconsciente, o que exige da educação princípios que, em sua avaliação, contradizem com conceitos de humanização:

Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (NUSSBAUM, 2010, p. 20).

Como defende Kellner, não se espera que empresas multinacionais ou instituições diversas que se mantêm em razão dos lucros gerados por meio do capitalismo empresarial, façam movimentos para emergir uma sociedade democrática. Essa demanda é dependente da ação dos indivíduos sociais, dos cidadãos, e “isso envolve, no mínimo, demandas por mais educação (...) para criar uma sociedade mais democrática e igualitária” (KELLNER, 2004, p. 205).

Em decorrência destes desdobramentos, surgem inúmeras questões de ordem mais pragmática: a educação deve, então, abandonar aquilo que o mercado espera da formação dos alunos? É possível comportar uma formação com vistas ao desenvolvimento da autonomia, da liberdade, da capacidade reflexiva frente às demandas do da globalização? Por onde passa a resistência educacional a este paradigma do desenvolvimento econômico?

## **PARADIGMA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

A busca pelo crescimento econômico que vem sendo incorporado na sociedade juntamente com a globalização, muitas vezes abandona valores humanitários e democráticos, por ter uma concepção equivocada de desenvolvimento social. Neste contexto, é preciso pensar e repensar o papel da educação e do desenvolvimento humano, a fim de que seus cidadãos construam um caráter ético, humanitário e solidário, pois assim estarão aptos a agir

de forma democrática de fato, fazendo deste conceito uma verdade no mundo globalizado, e não apenas um ideal, algo sobre o qual muito fala e pouco se faz.

Martha Nussbaum sugere que antes de nos perguntarmos por uma educação para a cidadania democrática, nos perguntemos quem são essas cidadanias e o que elas procuram. Para aqueles que avaliam o crescimento da nação apenas pelo produto interno bruto ou demais conceitos quantitativos, não há um grande interesse pela igualdade e pela humanização, pois se tem uma visão reduzida da qualidade de vida, entendida por meio de uma população que deva apenas trabalhar para aumentar o crescimento econômico. Mas é possível crescer com qualidade atendendo apenas as aspirações de uma economia que visa ascender acima de tudo? Esse crescimento assegura uma condição de existência mais digna e satisfatória?

A autora defende que a produção de crescimento econômico não é o mesmo que existência de democracia, pois esta se preocupa com saúde, educação, cultura, diminuição da desigualdade socioeconômica, e demais princípios que atualmente parecem distantes do alcance de toda a sociedade. Como fazer o ensino superior se volte a questões humanas e não apenas de produtivismo, exercendo seu papel de construção de senso crítico e valores, aliados ao conhecimento prático?

Para analisar em que medida as universidades vem abrindo mão dos critérios anteriormente mencionados, pensados pelo viés democrático, Nussbaum chama atenção para os currículos acadêmicos. A autora afirma que os mesmos ainda contemplam tanto disciplinas exatas quanto disciplinas humanas, possibilitando o acesso dos estudantes a ambas. O problema é que as matérias como filosofia, artes, música, sociologia, entre outras, vêm sofrendo pressão para acompanhar o suposto “desenvolvimento social”, gerado pela globalização. Ou seja, é visível que essas disciplinas não foram e talvez não sejam excluídas dos currículos permanentemente, mas para a formação de seres humanos críticos e responsáveis social, espiritual e ambientalmente, elas passam a atuar em uma esfera bastante reduzida, incapaz de cumprir seu papel de formação ou transformação.

Para que se atenda as demandas da globalização e do desenvolvimento social, que tenha como base cidadãos reflexivos, é importante que a educação não abra mão das disciplinas exatas (que muito têm a contribuir na construção do conhecimento), mas muito menos das humanidades. Também, não deve sucumbir aos desejos mercantilistas transformando-se em uma mera transmissão de conhecimento, sem instigar o homem a criar e pensar, ações essas que abrem espaço para que ele descubra e construa a si mesmo e o mundo que o cerca, com responsabilidade e respeito a todo o entorno.



E de que forma é possível pensar essa educação dialógica, não excludente, agregadora de matérias e valores que licenciem o desenvolvimento autônomo, a capacidade reflexiva e, enfim, que permita o alcance da democracia? Nussbaum defende que não é possível ocorrer democracia sem que se coloque no lugar do outro,

Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos (2010, p. 25).

Essa impossibilidade de percepção do outro, faz com que as pessoas enxerguem umas as outras como objetos, utilitários, prontos para serem manipulados visando fins banais, como se o papel dos sujeitos na sociedade fosse apenas técnico. Acontece uma segregação por credo, raça, gênero, etnia ou simplesmente por acreditar que o outro possa ser “usado”, inferiorizado, escravizado pela diferenciação de *status* social ou de demais condições que talvez lhe tenham sido negadas, por esta mesma parcela incapaz de perceber os seres humanos como iguais.

Para que o desenvolvimento humano se dê perante a consciência de um outro igualmente humano e não objeto, é preciso que o sistema educacional não seja elitista, pois a sociedade terá uma base forte para se desenvolver quando o conhecimento e o pensar sejam premissas para todos. É inválido falar em uma grande sociedade onde apenas uma parcela de cidadãos estejam aptos a aprender e refletir, aqui “nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; (...) y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (NUSSBAUM, 2010, p. 26).

Porém, cultivar essas capacidades humanísticas não é visto pela autora como uma tarefa exclusiva da universidade; a sociedade em si e principalmente a família desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos jovens e dos integrantes que compõem a mesma. É importante que os pais repensem e repassem valores, critérios e limites que auxiliem na formação de posturas reflexivas, para que quando o estudante chegue a uma instituição de ensino superior, sua educação seja voltada a aprimorar dialogicamente o que de positivo já foi construído nele, formando-o como profissional e ser social.

Logicamente há um amplo espaço e um intuito e compromisso da educação em abordar essas questões e reafirmar concepções importantes para o convívio social e para a aprendizagem. Para tanto, ela deve cunhar-se na conscientização do papel político e social dos sujeitos, e principalmente, no papel do outro na sociedade, respeitando as diferenças e permitindo que os sujeitos se constituam em sua plenitude, sem observar o outro como um obstáculo a ser vencido ou como um degrau para atingir um propósito, mas como um semelhante formado por crenças, habilidades, dificuldades e demais potencialidades. Quando falamos sobre o outro, vale lembrar que este é, segundo Nadja Hermann, aquilo que sou e o que não sou, “o outro já está interiorizado no eu” (2015, p. 34), ele se constitui de tudo aquilo que conheço e de tudo o que não faz parte de mim.

Entretanto a família nem sempre é capaz ou não quer desempenhar este papel rigoroso de formação, diálogo e conscientização das crianças, logo, “...cabe agregar que la escuela es al menos una fuerza de influencia en la vida del niño, y se trata de una fuerza cuyos mensajes podemos supervisar con más facilidad que los de otras fuerzas”. (NUSSBAUM, 2010, p. 61). Para ela, educar em casa e formar na escola é a melhor maneira de obter um cidadão autônomo e consciente, comprometido social e intelectualmente, apto a agir de forma democrática frente ao mundo globalizado, com a união criteriosa do que aprendeu desde criança, até sua formação na graduação.

É então que ao falar do papel da escola, da universidade e da educação, que se volta a autores como Pestalozzi (1746 – 1827) e Dewey (1869 – 1952), os quais pensavam esses meios de ensino além da mera assimilação de dados. Eles viam a educação como aquela que tem o intuito de gerar desafios aos alunos, para que esses se tornem capazes de raciocinar por si mesmos, descobrindo os fatos por um raciocínio lógico e não apenas decorando conteúdos visando um fim meramente operacional. Resgatando um exemplo deste fim mecanicista pela concepção de sociedade de informação, já citado neste artigo, onde erroneamente se diz que “todos” têm acesso às novas tecnologias, na obra “Escola Aprendiz: para além da Sociedade de Informação” da autora Maria Helena Bonilla, somos alertados sobre a dificuldade de acesso à rede pelas comunidades de baixa renda. Muitos sequer foram alfabetizados, então, pergunta-se em que medida o avanço tecnológico veio para todos, em que medida o avanço tecnológico pode gerar melhorias e acessibilidade a toda a população? O quanto ativos são os sujeitos? Nesta obra é diagnosticado que “inclusão é um conceito mais abrangente, significa que aquele que está incluso é capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar...” (BONILLA, 2005, p. 43), e da mesma forma, transpassa-se esse

conceito para o âmbito educacional, onde o aluno precisa ser um questionador, um motivador de geração de conteúdos.

John Dewey pensa que a educação deve gerar uma ligação com a vida cotidiana, para que fique mais fácil compreender o que se está aprendendo, trazendo as lições para o seu dia a dia e dando um significado a elas. Esses autores basearam suas ideias no conceito platônico de retórica e dialética, onde a pergunta, o autoexame e a autoconsciência são capazes de colocar o ser na posição do erro e de aprendiz, prevenindo ações deterioradoras e acabando com a arrogância. “La actitud de Sócrates frente a sus interlocutores, en cambio, es exactamente la misma que adopta con su propia persona. Todos necesitamos ese autoexamen y somos iguales frente a determinado argumento” (NUSSBAUM, 2010, p. 80). Na obra “Sin fines de Lucro” nos deparamos com Bronson Alcott, fundador da *Temple School of Boston*, escola onde se utilizava o método socrático da pergunta, para que os alunos pudessem avaliar não só seus conhecimentos e pensamentos como também sentimentos. Ao invés de entregar respostas, insere-se a educação a imaginação e a emoção, através de artefatos como a poesia e a arte, para que o aluno se conecte e se desenvolva junto com os conteúdos de áreas diversas.

A utilização da arte, poesia, música, dança são formas de manter os alunos curiosos, criativos e questionadores, o que já lhes é natural, mas acaba sendo podado por um sistema que insiste em cortar-lhes a fantasia em prol da quantidade de conhecimentos práticos. O filósofo Stuart Mill (1806 – 1873) lamenta que tenha tido uma formação tão forte de idiomas, ciência e história mas tão fraca sob recursos imaginativos e emocionais, atribuindo sua depressão adulta a este fator, e julgando ter sido curado por poemas de Wordsworth, que lhe fez conectar-se emocionalmente consigo e com os demais. Dewey defende que o contato com as belas artes não deve ser dada ao educando como algo a parte de seu conhecimento, e sim, como constituinte do mesmo. “Los principales educadores dedicados a las ciencias empresariales entienden que la capacidad de imaginación constituye un pilar de la cultura empresarial” (NUSSBAUM, 2010, p. 151).

Mas mediante os pontos positivos referente ao desenvolvimento humano amparado em disciplinas humanísticas, por que há uma resistência tão grande em aceitar o pensamento crítico como impulsionador do desenvolvimento econômico?

Vimos que uma sociedade desenvolvida não é aquela onde apenas alguns obtém acesso a facilidades ou onde a renda seja superficialmente distribuída, mas é onde todos são ouvidos, onde a preocupação de um é a preocupação da nação, onde há acesso a educação, a cultura e ao que a sociedade minimamente requer com por exemplo a saúde. A relevância de

temas como acesso a educação, alfabetização e potencialidades reflexivas, são assuntos que não cabem ser pensados onde não há democracia. Neste contexto, o sujeito capaz de obedecer a regras e questionar pouco é desejável, pois cumpre sua função sem exigir explicações, dedicação e tempo de quem o “orienta”. Tornar-se um ser humano reflexivo, capaz de formular suas próprias ideias e concepções referentes ao que lhe é imposto, aos conhecimentos e ao outro, é habilitar-se a questionar sobre a desigualdade social, problemas globais e demais questões que vão além de uma sociedade desenvolvida apenas economicamente.

Essas questões que abarcam o âmbito social e educacional exigem um pensamento crítico, conforme já nos referimos, mas esse é visto como um empecilho ou algo negativo, talvez porque uma parcela da sociedade não esteja disposta a abrir mão de sua rotina, de seu conforto e de tudo o mais que um pensamento massificado abrange, para colaborar com quem necessita ou para pensar questões de relevância social. Essa conduta é então incentivada até mesmo por alguns centros acadêmicos pois, “la libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica...” (NUSSBAUM, 2010, p. 43).

Para concluir, a fim de transcender essa tendência de saberes técnicos, é preciso que o ensino superior vise formar seres com **atitude crítica-reflexiva** mediante os problemas sociais e de desenvolvimento humano; que mantenha e impulse uma **atitude imaginativa** capaz de recriar de formas diversas e criativas perguntas e soluções para o que se dá dentro e fora do ambiente acadêmico; e imbricar uma **atitude de pensar como cidadão do mundo**, reconhecendo seu espaço e o espaço do outro, neste. Esses fatores podem possibilitar um conhecimento alargado, que não pende nem para o lado meramente técnico, e nem apenas humano, atendendo assim os interesses de um desenvolvimento econômico com cunho social, pois possibilita que haja formação em esferas diversas do conhecimento e da produção, construindo um ser completo e apto a produzir, pensar, criar e transformar o espaço em que vive, o que romperia com a minimização do homem como si próprio, proveniente da globalização.

## Referências

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Coord); FISCHER, Maria Clara Bueno (Rev). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

BAQUERO, Marcello. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 14, nº 2, Novembro, 2008, p. 380-413.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

CARVALHO, Pedro. **Kroton e Anhanguera se unem e criam maior grupo de educação do mundo**. Disponível em: <<http://economia.ig.com.br/mercados/2013-04-22/kroton-e-anhanguera-educacional-firmam-acordo-de-associação-e-ações-disparam.html>>. Acesso em: 02/03/2015.

DAHL, Robert A. **A democracia e seus críticos**. Tradução Patrícia de Freitas Ribeiro. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012.

DALBOSCO, C. A. **Ética e ciência na educação superior**: formação para a cidadania democrática. In: REZER, R. (Org.). **Ética e ciência na educação superior**. Chapecó: Argos, 2013, p. 39-66.

\_\_\_\_\_. **Universidade e formação profissional alargada**: porque ainda humanidades. In: BERTOLIN, J. & SOUZA, J. C. de. **Planejamento institucional de uma universidade comunitária: idéias, propostas e experiências da UPF**. Passo Fundo: UPF Editora, 2012, p. 30-53.

HERMANN, N. **Ética & Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

KELLNER, Douglas. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Coord); FISCHER, Maria Clara Bueno (Rev). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

NUSSBAUM, Martha C. **El cultivo de la humanidad**. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelo: Paidós, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução de María V. Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010.

\_\_\_\_\_. **Fronteiras da Justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. Tradução de Susana de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. A Universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**: revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 56, p. 161-189, 2006.

SOBRINHO, José Dias. **Dilemas da educação superior no mundoglobalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100014&script=sci_arttext)>. Acesso em: 4 nov. 2015.