

A QUASIFORMAÇÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E O PAPEL DAS HUMANIDADES NA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Daniela dos Santos¹
Roberta Kolling Escalante²
Camila Chiodi Agostini³

Resumo: No presente artigo, de caráter bibliográfico conceitual, buscamos incutir discussões, ainda que de forma preliminar, sobre o cenário atual de formação universitária dentro da análise do conceito de *quasiformação* em Adorno, a partir da obra “Educação e Emancipação”. Com essa base conceitual, agrega-se o questionamento do papel das humanidades na educação, ancorada em Nussbaum. Assim, propomos abordar os rumos que o Ensino Superior pode assumir, com base nas humanidades em um contexto das sociedades democráticas, apoiado no livro “Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades”, diante da mercantilização da educação, bem como das consequências de processos de redução/exclusão de disciplinas humanas de seus currículos.

Palavras-chave: universidade; quasiformação; humanidades; democracia; emancipação.

-
- 1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF/RS. Mestre em Direito, Democracia e Sustentabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade Meridional. Pós-graduada em Direito Civil e Processo Civil pela URI – Erechim/RS; Bacharel em Direito, graduada pela Universidade de Passo Fundo; Docente na Universidade de Passo Fundo. Advogada Licenciada. E-mail: danielasantos@upf.br
 - 2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF/RS; Mestra em Educação. Professora de Língua Espanhola e Linguística Aplicada na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: roberta.escalante@uffs.edu.br
 - 3 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF/RS. Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas pela UFFS, Campus Erechim/RS. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera - Passo Fundo/RS (2023) Pós-graduada em Direito Público pela IMED - Passo Fundo/RS (2010). Pedagoga, graduada pela Universidade Anhanguera - Unidade Passo Fundo/RS (2018). Bacharel em Direito, graduada pela Universidade Luterana do Brasil (2008). Advogada Licenciada. Servidora pública federal junto a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Passo Fundo/RS. E-mail: camila.chiodi.agostini@gmail.com

-- ARTIGO RECEBIDO EM 27/09/2023. ACEITO EM 06/12/2023. --

QUASIFORMATION IN THE UNIVERSITY CONTEXT AND THE ROLE OF HUMANITIES IN EDUCATION FOR DEMOCRACY

Abstract: In this article, of a conceptual bibliographic nature, we seek to instill discussions, albeit in a preliminary way, about the current scenario of university education within the analysis of the concept of quasi-education in Adorno, based on the work “Education and Emancipation”. With this conceptual basis, the questioning of the role of the humanities in education is added, anchored in Nussbaum. Thus, we propose to address the directions that Higher Education can take, based on the humanities in a context of democratic societies, supported by the book “Non-profit: why democracy needs the humanities”, in the face of the commodification of education, as well as the consequences of processes of reduction/exclusion of human subjects from their curricula.

Keywords - university; quasiformation; humanities; democracy; emancipation.

LA CUASIFORMACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO Y EL PAPEL DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Resumen: En este artículo, de carácter bibliográfico conceptual, buscamos suscitar discusiones, aunque de manera preliminar, sobre el escenario actual de la educación universitaria dentro del análisis del concepto de cuasieducación en Adorno, a partir de la obra “Educación y Emancipación”. A esta base conceptual se suma el cuestionamiento del papel de las humanidades en la educación, anclado en Nussbaum. Así, nos proponemos abordar los rumbos que puede tomar la Educación Superior, basada en las humanidades en un contexto de sociedades democráticas, apoyados en el libro “Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita las humanidades”, frente a la mercantilización de la educación, así como las consecuencias de los procesos de reducción/exclusión de sujetos humanos de sus currículos.

Palabras-clave: universidad; cuasiformación; humanidades; democracia; emancipación

1 INTRODUÇÃO

O sistema neoliberal, segundo Dardot e Laval (2016), repercute, atualmente, no ingresso da sociedade em um período considerado pós-democrático, pois além de tensões, no que se refere aos aspectos sociológicos e políticos, há o enfraquecimento da ação coletiva, uma vez que os indivíduos são subordinados a um processo de concorrência em todos os níveis. Logo, a destruição do *princípio do coletivo* e os modos de subjetivação da vida neoliberal “operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e podem desembocar em movimentos reacionários ou até neofascistas” (p. 9). Tais princípios ferem fortemente a constituição da democracia, a qual a participação e o direito de todos são defendidos.

Em vista disso, a educação na época neoliberal, conforme Laval (2004), caracteriza-se pelo utilitarismo, que visa à formação do assalariado ou de um trabalhador cuja essência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no

exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil, a qual o saber é visto como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho. E é nesse conceito que o Ensino Superior é atingido, sendo chamado e conformado a formar indivíduos aptos às atividades laborativas determinadas pelo capital, como também para reproduzir o modelo capitalista de vida.

A transformação das universidades em indústrias de produção do saber eficaz, chamado por Laval (2004) de “capitalismo universitário”, assim como a expansão das universidades-empresa e a substituição do conceito de educação pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida e pelos seus derivados, tais como qualificações, competências e habilidades, podem exemplificar perspectivas pragmatistas e tecnocráticas de formação no campo educacional.

Goergen (2020) destaca a visão sistêmica-mercadológica da educação contemporânea, dirigida na competitividade, no rendimento e na superação do outro, assim como nas avaliações por indicadores de produtividade e de desempenho imediato, as quais são sobrepostas a objetivos formativos das ciências humanas, da arte e da literatura, consideradas ineficazes, supérfluas e perturbadoras no paradigma economicista.

O problema da ausência de um eixo humanista na educação implica na vulnerabilidade dos sujeitos diante dos interesses e apelos econômicos, convertendo o mercado no novo *sujeito* e último paradigma da racionalidade. Decorre, então, que o objeto, a organização e o funcionamento das instituições de ensino e de pesquisa acabam condicionados à valorização econômica imposta ao conhecimento, dado que somente aquele que demonstra eficácia e inovação no mercado de trabalho possui valor de troca na formação universitária.

Com a subordinação do ser humano ao sistema técnico-científico e econômico, tem-se a posse e o consumo como objetivos substanciais do sistema social e da vida humana, o que reduz o pensamento ao procedimento técnico no mundo. E, no que tange à educação, quando esta absorve e prioriza o sistema econômico, fomenta-se a aquisição de conhecimentos e habilidades para o trabalho servil designado pelo mercado, impossibilitando a busca pela autonomia no processo de formação humana.

Diante do diagnóstico de época, é importante refletir sobre o conceito de formação no Ensino Superior vinculado às ideias de igualdade, justiça, emancipação, liberdade e autonomia para a vida democrática. Tais preceitos, embora possam aparecer em documentos legislativos educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apresentam um caráter muito mais retórico do que de fins assumidos como decisão política, já que na prática prevalece a concepção de aprendizagem útil, eficaz, de inovação e de competitividade, impostas numa sociedade neoliberal cada vez mais complexa. Outrossim, faz-se necessário refletir sobre a invisibilidade das humanidades na educação superior em razão de um critério de “relevância” da produção do conhecimento científico e na hierarquização dos saberes como bens comercializáveis em função da empregabilidade econômica.

Trata-se, portanto, de estudo de cunho exploratório, conceitual e com sistemática de atuação que se dará, principalmente, por meio de investigação bibliográfica e documental, com características de pesquisa qualitativa, ancorado no método analítico-hermenêutico. Nesse sentido, esclarecemos que existe, aqui, a consciência da amplitude, profundidade e desdobramento do tema, por isso o artigo não pretende esgotar todas as possibilidades de análise. Trata-se, assim, do início de um estudo que revisita conceitos estando aberto a novas interpretações.

Assim, dividiremos o artigo a seguir em três momentos específicos. No primeiro, na perspectiva de Theodor W. Adorno em sua obra *Educação e emancipação*, problematizamos a necessidade da experiência formativa que ultrapasse a racionalidade instrumental no contexto universitário, a fim de ampliar a formação da reflexão e do desenvolvimento intelectual, sendo o espírito filosófico um elemento fundamental e orgânico, que deveria perpassar todas as matérias científicas na instituição de ensino superior para pensar a relação com o seu próprio trabalho e com o todo social, tornando-se uma forma de resistência contra os rumos de barbarização da sociedade vigente. Já no segundo momento, faremos uma análise, com base no livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, de Martha Nussbaum, sobre a importância das humanidades nos currículos de ensino superior como forma de fortalecimento dos processos democráticos, que são indispensáveis para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e do pleno exercício da cidadania. Por fim, nas considerações finais, estabelecemos uma relação entre o conceito de *quasi-formação* em Adorno e o papel das humanidades, conforme Nussbaum, na capacidade de pensar criticamente, de cidadania e de imaginação como experiência educativa.

2 PARA ONDE A EDUCAÇÃO DEVE CONDUZIR? O SENTIDO DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA ADORNIANA

“[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. (ADORNO, 2006)

De acordo com Adorno (2006), é preciso concretizar a emancipação humana numa democracia, sendo a educação a condutora da contestação e da resistência para interromper a barbárie da sociedade vigente, caracterizada pelo obscurantismo da consciência pelo existente controle e dominação dos sujeitos que a racionalidade instrumental impõe. Por conseguinte, ele aponta a necessidade de que as pessoas compreendam a si mesmas como sujeitos políticos e ressalta o caráter ambíguo no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade, visto que a realidade talvez não possa ser superada pelo processo automático de adaptação. Desse modo, a educação precisa de adaptação para preparar os homens em sua orientação no mundo, caso contrário, seria impotente e ideológica, porém o objetivo da educação não deve estar ancorado somente em pessoas bem ajustadas em função do que a situação existente determina.

Para tanto, Adorno assinala que o esvaziamento da reflexão e do desenvolvimento intelectual se torna um obstáculo para a emancipação, tendo o espírito filosófico um papel formativo importante a ser apreendido e não somente a ocupação com disciplinas específicas na universidade. Portanto, a partir da formação filosófica, deveria se garantir às ciências especializadas o seu ofício, problematizando os princípios do positivismo e do cientificismo como aprisionamentos de habilidades instrumentais e/ou técnicas, na falta de reflexão do próprio objeto, de discernimento intelectual da ciência e de estereótipo da visão de mundo oficialista, o que favorece as afinidades totalitárias, sendo a filosofia uma forma de resistência.

Com relação ao esclarecimento como consciência de si, Adorno (2006) enfatiza que ele é condicionado pelo fenômeno da indústria cultural (*Kulturindustrie*), convertendo-se, no plano de dominação da subjetividade, em uma falsa satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais, que restringe as possibilidades da experiência formativa a partir de um mecanismo de *quasiformação* (*Halbbildung*)⁴, não compreendido como uma etapa que antecede a formação e, sim, outra maneira de organizar e se relacionar com a “cultura”, sendo a “formação que o espírito alienado impôs no decorrer da história” (JANUÁRIO, 2020, p.54).

Logo, o termo *Halbbildung* não poderia ser concebido como “semiformação”, no sentido de um processo interrompido antes do seu término ou de parte de algo que necessita ser completado, mas como um processo social resultante da evolução da sociedade burguesa, revelado por outro modo de organização e de relação com a cultura (elementos aceitos) que, ainda que sejam “socializados” por intermédio da indústria cultural e da estrutura da mercadoria na formação social (de valores de uso dos bens de consumo na sociedade), mostram-se muito distantes da potencialidade e reprodução do passado.

Dessa problematização, colocada por Adorno, emergem diferentes inquietações sobre a formação no contexto universitário, a saber: o que estabelece a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) sobre a finalidade da educação superior? Em que medida o processo de especialização do conhecimento, na sociedade mercantil, reduz a formação universitária à apropriação parcial de conhecimentos? É possível dizer que há uma *quasiformação* na educação superior?

No que se refere a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a primeira versão que se conheceu no Brasil foi sancionada pelo presidente João Goulart em 1961 (lei nº 4.024/61) e a última (lei nº 9.394/96) teve sanção em 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, pautada na Constituição Federal de 1988, na tentativa de garantir o mínimo necessário para mitigar a disparidade nos

4 Não adotamos neste trabalho o termo traduzido de *Halbbildung* por “teoria da semiformação”, consolidado no Brasil, e sim a interpretação de “teoria da quasiformação”, proposta por Januário (2020), que busca evitar a aceção de algo que ocorreu pela metade ou de um processo de formação que ainda não se completou, posto que para Adorno, a formação, antes constituída pela cultura burguesa, passa a ser reorganizada de outra maneira, enfraquecendo os potenciais emancipatórios que a ideia de formação carregava consigo no momento da ascensão da classe burguesa.

recursos entre Estados e Municípios e na ideia de lei associada à implantação do Sistema Nacional de Educação.

Cabe ressaltar que essas versões da lei, cada uma à sua época, demarcam os parâmetros reguladores da educação nacional de acordo com o cenário político, social e econômico em que foram concebidas e promulgadas e, em relação a LDBEN de 1996, estão marcadas em um contexto internacional de mundialização do capital, tendo na expansão de vagas do ensino superior, uma forma de conseguir lucros sobre o caráter mercantil das políticas sociais, embora pautasse sua justificativa na democratização do acesso e de que havia uma demanda maior do que a oferta sobre o ensino superior.

O Art. 43 da LDBEN (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a finalidade da educação superior, apresenta como propósito das universidades a promoção e associação entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, além de atribuir como função o desenvolvimento do pensamento reflexivo, do conhecimento dos problemas do mundo presente e da compreensão do homem e do meio no qual está inserido, entretanto, também está presente a concepção de ensino superior para a aptidão, a capacitação e a especialização profissional, como vemos abaixo:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de **pesquisa** e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do **ensino**, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a **extensão**, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Dessa forma, a lógica de formar e qualificar profissionais em diferentes setores de atuação para o mercado ganha ênfase na educação superior, uma vez

que o foco de formação passa, fundamentalmente, na força produtiva, no processo de mecanização e de burocratização das relações e de conhecimentos, o que requer, como aponta Adorno, um ajustamento de quem se encontra submetido a organismos e instituições que enfraquecem a autonomia humana.

Se, por um lado, a exigência de emancipação parece ser essencial numa democracia, por outro, o contexto universitário, parece ser, por inúmeras vezes, espaço de modelagem de pessoas, de mera transmissão de conhecimentos, o que enfatiza a racionalidade estratégica no processo de especialização e de apropriação de instrumental técnico e de receituário para a eficiência no trabalho. Conforme Adorno, há uma mudança estrutural do docente universitário, antes visto como um deus, “o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando a compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material” (2006, p.105).

Desta maneira, a fim de não reduzir o intelecto a mero valor de troca, Adorno reforça a necessidade de recuperação da experiência formativa como necessidade material de sobrevivência aos rumos da barbárie na sociedade e sustenta a distinção entre a noção de ciência que demanda verificação e comprovação, que gera liberdade e emancipação da tutela de dogmas heterônimos, daquela ligada ao domínio das regras do trabalho científico que se converte em substituto da reflexão intelectual mediante rituais (citações abundantes, referências e opções místicas), dispensando o pensamento e a liberdade para a construção de autonomia e emancipação:

Na incapacidade do pensamento em se impor, já se encontra à espreita o potencial de enquadramento e subordinação a uma autoridade qualquer, do mesmo modo como hoje, concreta e voluntariamente, a gente se curva ao existente. Alguns possivelmente ainda procurarão sacramentar o próprio encantamento como sendo o que o jargão da autenticidade denomina de vínculo autêntico. Enganam-se, porém. Eles não se encontram além do isolamento do espírito autônomo, mas sim aquém da individuação, a qual por isto mesmo não conseguem superar nos termos que imaginavam (ADORNO, 2006, p.71).

Sendo assim, Adorno considera que a formação⁵ (*Bildung*), como ideal pedagógico formativo vinculado a um campo institucional e ideal de um autocultivo, não necessariamente relacionado a uma instituição, exige que se viabilize a condição da autonomia individual, daquilo que a sociedade administrada repele, como a espontaneidade solitária de pensar por si mesmo e de realizar o autoexame crítico permanente de solidão intelectual e liberdade.

Nesse sentido, Adorno aponta a ausência da formação (*Bildung*) e enfatiza que esta não é adquirida por meio de cursos, mas necessita de abertura e esforço natural para a mudança do estado intelectual, isto é, ela não é obtida nem garantida

5 Para Adorno (2006), a auto-reflexão e o esforço crítico constituem a *Bildung*, no sentido emancipatório da formação cultural, a qual não é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, mas por um ideal de homens cultivados.

por meio de esforço espontâneo e interesse em adquirir uma ‘cultura geral’, uma vez que “o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado” (2006, p. 67-68).

Por outro lado, a *quasiformação* corresponde a interesses objetivos, a uma satisfação real que impede possibilidades mais amplas da experiência formativa, as quais não deveriam ser esgotadas na relação formal do conhecimento, mas provocar uma transformação do sujeito no decorrer do seu contato com o objeto na realidade. Assim, a formação universitária apresenta-se atualmente no contexto de *quasiformação*, haja vista que a educação superior carece de articulação entre o mundo sensível e o mundo intelectual no processo de formação, com vista à emancipação humana e, conseqüentemente, à vida democrática.

Dalbosco e Maraschin (2023) também enfatizam, na “crise da formação”, a negação da formação geral (*Allgemeine Bildung*) no capitalismo tardio, na ausência do ideal de formação das capacidades e na definição de que a dimensão formativa do ensino tem base na pluralidade de interesse tanto do professor como do aluno, o que não ocorre na sociedade cada vez mais controlada tecnologicamente, que foca apenas nas competências utilitárias e na acomodação dos sujeitos às demandas mercadológicas imediatas.

Conseqüentemente, a debilidade da formação (*Bildung*) está associada aos controles sociais provocados pela racionalidade técnica que, ao invés de conduzir o sujeito à autonomia, termina por fazer o seu controle e dominação, sendo a indústria cultural (*Kulturindustrie*) a principal promotora dessa dominação, ou seja, da sujeição à sociedade administrada. Como destaca Dalbosco e Maraschin (2023), no neoliberalismo econômico vigente, a *Bildung* é reduzida e orientada pelas competências e habilidades, daí a importância de se falar não só de *Halbbildung* (quasiformação), senão de deformação (*Unbildung*), na ênfase da formação profissional voltada para o mercado neoliberal e de assujeitamento humano e social.

Adorno (2006) afirma que os sintomas da crise da formação não se remetem às insuficiências do sistema e dos métodos da educação, já que ela não ocorre somente por estas dificuldades, que poderiam transformar-se apenas com reformas pedagógicas, por exemplo. Para ele, a noção de formação vai além do objeto imediato da pedagogia, alcançando todo o processo de socialização do indivíduo. É nesse reducionismo da *quasiformação* que o Ensino Superior se transforma e assume um viés mercadológico e, “ao assumir essa integração e redução economicistas, reduz-se a um trabalho superveniente, cujo sentido se esgota no aparelhamento, em termos de conhecimentos e habilidades, do ser humano ao mercado” (GOERGEN, 2020, p. 142). Torna-se um processo de ensino com base na tecnologiação, o qual:

Engajar no estudo e completar exercícios implicam o emprego de técnicas. Tais técnicas permitem aos jovens assumirem tarefas e, simultaneamente, a si mesmos, e isso com a intenção de moldar, melhorar e ultrapassar a si mesmos. A tecnologia inclui a materialidade concreta da escola (o edifício, a sala de aula, o quadro-negro, mesas, carteiras, etc.), mas também as ferramentas (caneta, livros, giz, lápis, etc.) e os métodos de trabalho (ensaios, conjunto de

problemas, exames, etc.), todos os quais objetivam uma espécie de disciplina para focar a atenção do jovem sobre sua tarefa ou coisa específica. Alcançar esse foco é a pedra de toque de uma técnica escolar eficaz (MASSSCHELEIN, SIMONS, 2014, p.64).

Todavia, em que pese a crise da formação ou a *quasiformação*, ainda é possível visualizar no horizonte possibilidades em contraponto a essa perspectiva tecnicista ou neotecnista (SAVIANI, 2013), a qual é presa pela competitividade entre indivíduos e cuja educação é vista como investimento capital em si sobre a lógica de mercado. Esta visão, das artes e humanidades nos currículos dos cursos superiores, é defendida por autores e autoras como Nussbaum. Manter essa perspectiva, para ela, seria uma forma de engajar e formar seres humanos aptos a viver em sociedade de forma democrática. E isso é o que trataremos a seguir.

3 HUMANIDADES NOS CURRÍCULOS DE ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

“Devo dizer que a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes”. Martha Nussbaum

A crise experimentada nos últimos anos, defendida como uma crise de capital, neoliberal ou crise social-econômica (CARVALHO, 2020, MÉSZÁROS, 2008, 2011, SANTOS, 2021), tornou-se uma realidade constante, fazendo parte da própria existência do capital. Para Mészáros (2011) ela é estrutural e sistêmica, além de se auto-reproduzir, dando de certa forma espaço para que o capitalismo se reproduza nesse sistema e possa com ela crescer. Carvalho (2020) avalia que a crise econômica de 2008 aumentou significativamente os aspectos da crise social-política, sendo que a pandemia de covid-19 estimulou ainda mais a caracterização dessa sistemática. Para Mészáros (2008), a educação sempre foi um expoente forte e efetivo do capital “tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.65)

Para Santos, (2021, 314-315), tanto a educação quanto o Ensino Superior, na crise do capital, têm sofrido ataques ferrenhos de forças globais, consubstanciadas no capitalismo educativo e nas forças políticas de extrema direita seculares e religiosas, que convergem no seu duplo objetivo de “por fim ao que a universidade e a educação tem feito nos seus melhores momentos enquanto instituições progressistas: produzir e divulgar conhecimento plural, livre, crítico e independente. Por outro lado, impedir ou desacreditar alternativas ao *status quo*.”

Da mesma forma que outros sintomas ligados têm afetado profundamente as universidades – a falta de alunos, os cortes nas verbas e incentivos, a carência de políticas públicas socioeducativas efetivas, bem como os sistemas e programas de avaliação padronizados são sintomas da mercantilização de todos os setores da sociedade. Os currículos têm priorizado disciplinas que contemplem o ensino

especializado tecnicista, não havendo mais tempo para o “cultivo do espírito” e da relação mais direta com a cultura “erudita”. Para Rodrigues, o Ensino Superior, hoje, pela lógica do capital é estimulado

[...]comercializarem a mercadoria-educação e, ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con) formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao tólos economia competitiva, buscando adaptar o seu produto às demandas do capital produtivo. Em outras palavras, os empresários do ensino vêm buscando ampliar os seus negócios, identificando educação-mercadoria com mercadoria-educação. [...].

Nesse contexto, a qualificação do corpo docente e a atividade de pesquisa – até agora considerada central na instituição universitária – acabam por ser relegadas a meras formalidades quando não descartadas abertamente. [...]. Em síntese, esse processo só acaba por transformar universidades em empresas prestadoras de serviço, isto é, fornecedoras de educação-mercadoria. (RODRIGUES, 2007, p.16, 21-22)

No seio do capitalismo universitário, em busca da geração de novos conhecimentos e também da formação de novos profissionais, as universidades e o ensino superior como um todo “devem se tornar quase empresas, com um funcionamento calcado no modelo das companhias privadas e com a obrigação de alcançar o máximo ‘desempenho’” (LAVAL, 2019, p.40). E é nesse modelo que a modificação do currículo e a mitigação das artes e humanidades ganha forma, como denuncia Nussbaum (2015). Em troca dessa redução, a educação superior torna-se amplamente tecnicista, voltada aos interesses do mercado e de formação de sujeitos para viver e atuar nesse mercado, de forma a empreender a si mesma nessa lógica.

Nesse sentido, Nussbaum (2015) inicia sua obra fazendo um alerta sobre a crise mundial da educação, caracterizada por ela como um câncer em fase metastática, pois se apresenta tão silencioso e devastador a ponto de colocar em risco o futuro das democracias.

O conteúdo curricular trocou o material preocupado em inspirar a imaginação e exercitar a capacidade crítica pelo material imediatamente relevante para a preparação para a prova. Junto com a mudança de conteúdo veio a mudança pedagógica ainda mais pernicioso: a substituição do ensino que procura promover o questionamento e a responsabilidade individual por um ensino que joga informações goela abaixo visando à obtenção de resultados favoráveis no exame. (NUSSBAUM, 2015, p. 135)

Dalbosco (2021), em análise sobre as reformas universitárias, expõe que as disciplinas humanistas têm sido gradativamente excluídas dos currículos, privando os jovens de uma formação cultural ampla⁶ (*Bildung*). Não obstante, o predomínio da economicização da educação enclausura o pensamento na direção do mercado, para a competição lucrativa, afetando de forma significativa as escolhas profissionais dos jovens. Para o autor, não se trata de negar a importância de uma formação

6 C. Dalbosco, Educação e Condição Humana na Sociedade Atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo, p. 159-160.

profissional e a busca legítima de reconhecimento social, contudo, o que se questiona é se a educação especializada tecnicista por si só dá conta dos problemas de sociedades cada vez mais complexas e plurais.

Experiências centradas apenas em desenvolver competências técnicas, visando o acúmulo de riqueza e a competição no lugar de outras que priorizem o coletivo, o bem comum e a justiça social tendem a produzir gerações bem sucedidas economicamente, porém despreparadas para o exercício da cidadania, o que implica na escassez de uma formação cultural mais ampla e no empobrecimento intelectual de várias gerações, colocando em risco a consolidação de sociedades democráticas.

Ao curvar-se à lógica mercadológica baseada exclusivamente na competição lucrativa, a educação não questiona mais sobre as coisas que são centrais à saúde da democracia e, o que ainda é pior, abandona o caminho que conduz à formação democrática das novas gerações. (DALBOSCO, 2021, p. 162).

Como afirma Nussbaum (2015), o desenvolvimento humano de uma nação não pode ser mensurado levando em consideração apenas o Produto Interno Bruto (PIB), visto que existem outros elementos fundamentais que promovem a dignidade da pessoa humana. É preciso ponderar a maneira como as pessoas vivem, seu acesso às oportunidades de educação, trabalho, bem-estar, saúde e moradia como elementos tão importantes quanto os fatores econômicos. Todavia, alerta a autora que os países têm priorizado o crescimento econômico e pouco têm se dedicado a pensar a educação como um direito fundamental: “[...] parece que estamos esquecendo da alma⁷” e acrescenta que “produzir crescimento econômico não significa produzir democracia” (NUSSBAUM, 2015, p. 7-15). Dessa maneira, Nussbaum propõe uma importante reflexão: a democracia sobrevive quando subsistem enormes desigualdades nas oportunidades básicas da vida?

A partir dos pressupostos de Nussbaum e Dalbosco sobre as influências do antigo paradigma desenvolvimentista e as conseqüentes mudanças que o ensino superior vem sofrendo, levantamos os seguintes questionamentos: quais os enfrentamentos necessários diante dos modos de vida orientados pelo consumo, pelo lucro e pelo sucesso econômico que a globalização da economia vem impondo? Qual o papel das humanidades nos processos educativos como forma de fortalecimento da democracia nas sociedades contemporâneas? É possível fortalecer certos valores democráticos sem uma formação cultural ampla?

Para se viver uma democracia estável, o sistema educacional deve preparar as crianças e jovens para serem capazes de viver com as diferenças, não sendo uma questão de escolher um ou outro modelo, mas sim de possibilitar uma formação ampla (NUSSBAUM, 2015). Dalbosco ainda argumenta que a educação precisa ir além dos aspectos científicos e tecnológicos, o que resulta que o estudante precisa ser estimulado a estudar dimensões mais amplas da cultura, com objetivo de construir

7 Para Nussbaum (2015, p. 7) alma é “capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras”, conforme acepções usadas por Tagore e Alcott.

referenciais e experiências que fortaleçam o bem comum e a coisa pública, como aponta o excerto a seguir:

[...] o exercício de uma cidadania ética depende da retomada da ideia de educação como prática da liberdade, a qual está diretamente associada ao esclarecimento dos três pilares que formam a própria cidadania democrática: o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa. (2021, p. 163).

Ao expor sobre a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, Nussbaum e Dalbosco apoiam suas concepções na filosofia grega, especialmente no pensamento socrático. Segundo os autores, é preciso que o aluno desenvolva a capacidade de pensar e argumentar por si, sendo fundamental que as práticas docentes proporcionem espaços nos quais os alunos participem ativamente e criticamente. Para isto, ao compartilhar pensamentos e experimentar argumentos que contradizem suas convicções, os estudantes aprendem a ser responsáveis pela defesa de suas ideias, bem como pelo impacto de suas ações. Nussbaum também sublinha que “ao ressaltar a voz atuante de cada pessoa, nós também promovemos uma cultura da responsabilidade” (2015, p. 54), o que evidencia que o pensamento socrático é essencial, principalmente para sociedades tão diversas, uma vez que promove uma interação respeitosa.

Outro ponto a ser considerado, é o enfrentamento da subserviência tão perniciosa à democracia, dado que “a subordinação cega à autoridade, retira das novas gerações a possibilidade de apresentar o novo e introduzir o seu ponto de vista diferente em relação tanto ao passado como ao momento presente em que elas vivem” (DALBOSCO, 2021, p. 164), portanto, é fundamental o reexame permanente dos princípios pedagógicos tradicionais somados a uma postura pedagógica ativa por parte dos educadores.

O segundo pilar proposto é a cidadania universal, compreendida por Dalbosco (2021) por uma educação cosmopolita, que possibilita diálogos interculturais essenciais para a cidadania democrática, posto que o mundo está cada dia mais interconectado e interdependente, o que exige, conforme Nussbaum (2015), que as universidades pensem seus currículos incluindo disciplinas que desenvolvam nos alunos a capacidade de se perceberem cidadãos do mundo e de refletir/agir de maneira responsável acerca do futuro da humanidade, uma educação que possibilite a compreensão e o respeito às diferenças, sejam elas de natureza religiosa, étnica, de gênero, permitindo assim serem lidas sob o ponto de vista do outro.

[...] tomar a si mesmo como um cidadão do mundo significa ser capaz de fazer esse processo de estranhamento, examinando sua própria cultura e sua forma de vida como um estranho a analisaria. Ao formar as novas gerações com o espírito de um cidadão do mundo, a educação superior está contribuindo para a própria formação da cidadania democrática. (DALBOSCO, 2021, p. 172).

Em síntese, sociedades democráticas e socialmente justas pressupõem cidadãos globais, reflexivos, cooperativos, que busquem os ideais de igualdade, liberdade,

solidariedade e que sejam capazes de compreender sobre problemas complexos de sociedades cada vez mais diversas.

Por fim, quanto à capacidade imaginativa, Nussbaum defende que é pelas humanidades e pelas artes que se desenvolve uma educação participativa, que estimule o diálogo, a escuta, o ver, já que é pelo cultivo da imaginação “que se estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa” (2015, p. 96), não sendo essa uma condição natural, senão cultivada.

Assim como Nussbaum, Dalbosco sustenta que a imaginação narrativa influencia de forma determinante a convivência social, uma vez que desperta o sentimento de compaixão pelo outro e necessita ser formulada e implementada desde o ensino fundamental até a educação superior. Entretanto, alerta que tais dimensões não devem ser reduzidas somente à atividade curricular da educação formal, sendo imprescindível que se incorporem “culturalmente no modo de ser e viver das pessoas e da sociedade como um todo” (DALBOSCO, 2021, p. 175).

Entendemos, então, que as humanidades exercem papel fundamental para uma formação cultural ampla, uma vez que a cidadania democrática pressupõe pessoas participativas que saibam conviver com a diversidade e tenham a capacidade de compreender os problemas globais que afetam toda a humanidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio analisou a perspectiva de *quasiformação* socializada no contexto universitário como a onipotência do espírito alienado e a relevância do papel das humanidades para uma vida democrática. Ao tensionarmos os rumos que o ensino superior vem tomando diante da mercantilização da educação, bem como as consequências dos processos de redução/exclusão de disciplinas humanas de seus currículos, entendemos a necessidade de uma educação superior que desenvolva a capacidade de pensar criticamente, de se colocar no lugar do outro e de transformação de cidadãos que transcendem o local e conseguem pensar problemas globais para o fortalecimento da democracia.

A perda da capacidade de fazer experiências formativas mais amplas representa uma tendência objetiva da ordem neoliberal da sociedade vigente e, no contexto universitário, a *quasiformação* implica na via única de educação como apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, no comportamento de assimilação e de adaptação daquilo que está (im)posto, conduzindo os sujeitos à dependência e à conformação de situações dadas pela falta de autonomia, da subjetividade e de resistência. E, para romper com essa realidade, a ideia de emancipação precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional (ADORNO, 2006, p.143).

Portanto, um país comprometido com a democracia reconhece e promove os direitos fundamentais de forma ampla para todos seus cidadãos, nesse sentido Nussbaum (2015, p. 25) afirma que o fortalecimento de uma “democracia humana

e sensível ao povo” pressupõe um compromisso constitucional que oportuniza a todos seus cidadãos o desenvolvimento de suas capacidades⁸.

Por fim, refletimos sobre o quanto a educação, em especial, o ensino superior, pode oferecer condições de emancipação para resistir à barbárie da sociedade vigente, na luta por uma vida democrática. Além disso, o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa são aspectos imprescindíveis a qualquer etapa da vida escolar – desde a infância, no estreitamento dos laços com a família, com a escola e com a sociedade – até a vida adulta, na educação superior, repensando o papel que a formação cultural ampla potencializa na democracia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

CARVALHO, Laura. **Curto-Circuito: o vírus e a volta do Estado** [recurso eletrônico]. 1. ed. - São Paulo: Todavia, 2020.

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

DALBOSCO, Claudio. A. MARASCHIN, Renata. A crise da formação: limites do nexos entre maioria e democracia. **Revista História da Educação** (Online) 2023, v. 27, e121900. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374928203_A_CRISE_DA_FORMACAO_LIMITES_DO_NEXO_ENTRE_MAIORIDADE_E_DEMOCRACIA. Acesso em: 26 nov. 2023.

8 Nussbaum (2015, p. 26), propõe as seguintes capacidades: “Capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem à autoridade; de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto a raça, religião, gênero e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio; de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem a seu próprio país; de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações; de julgar criticamente os líderes políticos, mas com compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem; de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu próprio grupo local; Por sua vez, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto existem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados”.

- DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação e condição humana na sociedade atual:** formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. 1.ed. Curitiba: Appris, 2021.
- DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- GOERGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola: uma questão pública.** São Paulo: Parábola, 2020. p.123-145.
- JANUÁRIO, Adriano. **Educação e resistência.** São Paulo: edições Loyola, 2020.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** Londrina: Editora Planta, 2004.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital** [recurso eletrônico]. 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** Tradução de Francisco Raul Cortejo et, al. 2ª. ed. ver. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NUSSBAUM, Martha. **SEM FINS LUCRATIVOS:** Por que a democracia precisa das humanidades. 1 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- RODRIGUES, José. **Os empresários e a Educação Superior.** Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora:** da pandemia a utopia. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.