

ARTIGOS

A FORMAÇÃO INTEGRAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR E O
DESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES¹

JULIO BERTOLIN

RESUMO

Como gerar bem-estar, paz e prosperidade para uma nação é uma questão antiga e ainda fundamental para quase todo o mundo. Nesse início de século XXI, a educação superior adquiriu grande relevância para o desenvolvimento dos países, na medida em que está diretamente relacionada à formação tanto do profissional competente como do cidadão com pensamento crítico. Não obstante, com objetivos econômicos, governos estão priorizando cada vez mais a capacitação e aquisição de competências práticas. Considerando tal tendência, nesse artigo, procura-se, por meio de dedução, demonstrar que a formação integral e de cultura geral na educação superior pode contribuir decisivamente para os países se desenvolverem não apenas no âmbito da democracia e inclusão social, mas também do próprio crescimento econômico.

**ENSINO SUPERIOR • FORMAÇÃO INTEGRAL • DESENVOLVIMENTO •
CRESCIMENTO ECONÔMICO**

INTEGRAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION
AND THE DEVELOPMENT OF NATIONS**ABSTRACT**

How to generate well-being, peace and prosperity for a nation is an old and still fundamental question to almost the whole world. In this early 21st century, higher education has acquired a major relevance to the development of nations as it is directly related to educating both competent professionals and citizens with critical thinking. However, with economic purposes, governments are increasingly prioritizing the acquisition of practical training and skills. Considering this tendency, in this article, we seek to demonstrate by means of deduction that integral education and general knowledge in higher education can make a key contribution for nations to develop not only in terms of democracy and social inclusion, but also of economic growth itself.

**HIGHER EDUCATION • INTEGRAL TRAINING • DEVELOPMENT •
ECONOMIC GROWTH**

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

LA FORMATION INTÉGRALE DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE ET LE DÉVELOPPEMENT DES NATIONS

RÉSUMÉ

Savoir engendrer le bien-être, la paix et la prospérité d'une nation est une question ancienne qui demeure fondamentale dans la quasi-totalité du monde. Au début de ce XXI^e siècle, l'éducation supérieure a pris une grande importance pour le développement des pays, dans la mesure où elle est directement liée à la formation de professionnels compétents tout autant qu'à celle des citoyens critiques. Néanmoins, les gouvernements, dont les objectifs sont économiques, priorisent de plus en plus les formations et les acquisitions ayant trait aux compétences pratiques. Tenant compte de cette tendance, le présent article cherche, par déduction, à démontrer que la formation intégrale et la culture générale au sein de l'éducation supérieure contribuent de manière décisive au développement des pays, non seulement en matière de démocratie, mais aussi en termes de croissance économique.

**ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • FORMATION INTÉGRALE • DÉVELOPPEMENT •
CROISSANCE ÉCONOMIQUE**

LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DESARROLLO DE LOS PAÍSES

RESUMEN

Cómo generar bienestar, paz y prosperidad para una nación es un tema antiguo y todavía fundamental para casi todo el mundo. En este inicio de siglo XXI, la educación superior adquirió gran relevancia para el desarrollo de los países por estar directamente relacionada a la formación, tanto del profesional competente como del ciudadano con pensamiento crítico. No obstante, con objetivos económicos, los gobiernos están priorizando cada vez más la capacitación y la adquisición de competencias prácticas. Considerando tal tendencia, en el presente artículo se intenta, por medio de deducción, demostrar que la formación integral y de cultura general en la educación superior puede contribuir decisivamente para que los países se desarrollen no solamente en el ámbito de la democracia y la inclusión social, sino también del propio crecimiento económico.

**ENSEÑANZA SUPERIOR • FORMACIÓN INTEGRAL • DESARROLLO •
CRECIMIENTO ECONÓMICO**

COMO GERAR BEM-ESTAR, PAZ, PROSPERIDADE E RIQUEZA PARA UMA NAÇÃO? ESSA É uma questão fundamental para todo o mundo. Desde há muito tempo, estudiosos de variadas áreas do conhecimento têm procurado encontrar explicação para as diferenças significativas de grau de pobreza e prosperidade entre povos de distintas regiões do mundo. Em pleno século XXI, enquanto a Europa Ocidental e algumas de suas colônias cresceram, se desenvolveram e ficaram ricas, muitos países, especialmente da África subsaariana, continuam desalentadoramente pobres ou miseráveis.

Diante desse contexto mundial de desigualdade, estudiosos têm buscado encontrar as condições de suficiência ou criar “receitas” para a realização do crescimento econômico. Com esse intuito, ainda no século XVIII, o filósofo e economista escocês Adam Smith (1776), provavelmente, foi o primeiro a propor estratégias para gerar “A Riqueza das Nações”, sugerindo o mercado livre e a especialização do trabalho como aspectos-chave nesse desafio. Já na primeira metade do século XX, foi Joseph Alois Schumpeter (1934), economista e cientista político austríaco, que sugeriu outra reconhecida fórmula, baseada na inovação tecnológica e constante renovação dos métodos de produção, como “motor” para impulsionar o capitalismo. O chamado Consenso de Washington, formulado no final de 1989 por economistas do FMI e do Banco Mundial, significou mais um esforço de elaboração de um receituário a ser aplicado de forma generalizada para induzir o comércio e o crescimento econômico. Tal proposta recomendava medidas que contemplavam

equilíbrio fiscal e taxa de câmbio mais realista e induziam ao chamado “Estado mínimo”. Posteriormente, tal receituário, em seu todo, tornou-se sinônimo de neoliberalismo e ficou conhecido não apenas por fracassar nesse intento (SANDBROOK, 2000), mas também por, em alguns casos, ter sido danoso (STIGLITZ, 2004; OSTRY; LOUNGANI; FURCERI, 2016). Nesse sentido, apesar de algumas dessas hipóteses e propostas de estratégias para gerar riqueza terem alcançado grande repercussão, nenhuma foi reconhecida consensualmente como suficiente ou definitiva.

Todavia, nesse percurso, além de se avançar em direção ao reconhecimento do relativo caráter idiossincrático e cultural do desenvolvimento, também foram identificados fatores potencialmente condicionantes, tal como o amplo acesso da população à educação. Atualmente, há praticamente consenso de que o conhecimento – substituindo o capital físico – está se tornando a principal fonte de criação de riqueza e, por conseguinte, para o crescimento e a competitividade econômica. Assim, considerando a recente emergência das chamadas sociedade e/ou economia do conhecimento, a educação superior passou a desempenhar papel estratégico para os projetos de nação. Cada vez mais e mais, a percepção de capital intelectual, cultural e humano dos países está relacionada à expansão do acesso aos sistemas nacionais. Segundo estimativas internacionais, atualmente existem aproximadamente 150 milhões de estudantes de educação superior no mundo, representando um aumento de aproximadamente 50% em relação a 2000 e projetando uma expansão de impressionantes 250 milhões de graduandos em 2025. O texto do comunicado final da segunda Conferência Mundial sobre Educação Superior, ocorrida em 2009 em Paris, destacou de forma inequívoca tal relevância do nível superior para o desenvolvimento no mundo contemporâneo:

Nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade. (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO, 2009, tradução nossa)²

Nesse contexto, com base na justificação do requisito de ampliar a competitividade econômica dos países, diversos governos,³ especialmente no Ocidente, estão implantando políticas e reformas na educação superior que priorizam carreiras e conhecimentos articulados com as matrizes econômicas e estreitam a ideia de educação, transformando-a, principalmente, em capacitação e aquisição de competências e habilidades práticas e tecnicistas. Exemplos dessas tendências são observados em distintos países tanto desenvolvidos como em desenvolvimento, tais como nos Estados Unidos – onde o ex-presidente Barack Obama

2

No original: “At no time in history has it been more important to invest in higher education as a major force in building an inclusive and diverse knowledge society and to advance research, innovation and creativity.”

3

Segundo Zygmunt Bauman (2016), apesar de o poder ter se globalizado, as políticas continuam sendo locais e os emergentes fenômenos globais continuam sendo tratados em termos “paroquiais” visto que as instituições democráticas não foram estruturadas para conduzir situações de interdependência.

declarou que se “pode fazer muito mais, potencialmente, com a qualificação para a indústria e o comércio do que [se pode] fazer com formação em história da arte” –, na Europa – com a ênfase do Processo de Bolonha para a empregabilidade – e no Brasil – com a exclusão de professores e alunos de carreiras ligadas às Ciências Humanas, Ciências Sociais e Artes do grande projeto Ciências sem Fronteira para a mobilidade internacional, dentre outros.

Tal tendência, no longo prazo, pode afastar a educação superior da missão pública de formar indivíduos – que, além de profissionais competentes, também são cidadãos com pensamento crítico⁴ – e distanciar as universidades do papel de fortalecimento da democracia. Além disso, as organizações acadêmicas da educação superior são elos internacionais para a ciência, a cultura, a política e a fronteira do pensamento, construindo pontes de conhecimento entre os diferentes povos e para as futuras gerações. Nesse sentido, a formação integral e cultural, que propicia uma visão de mundo ampla e a observância de princípios éticos e valores morais para as carreiras das mais distintas áreas do conhecimento, desempenha um papel central na reflexão e superação dos principais conflitos globais, tais como a coexistência humana, o relacionamento entre seres humanos e o meio ambiente natural e a própria crise da democracia representativa.

Dessa forma, nesse artigo, argumenta-se que todas as carreiras e áreas do conhecimento devem contemplar disciplinas de cultura geral para que a educação superior possa contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento dos países. Nesse sentido, procura-se evidenciar, por meio de dedução baseada na intersecção da literatura das áreas da educação, sociologia, economia e psicologia, que a formação integral é basilar na constituição de cidadãos críticos, na consolidação da democracia e de instituições⁵ políticas e econômicas inclusivas e, por conseguinte, no desenvolvimento dos países não apenas no aspecto da inclusão social, mas também no âmbito do crescimento econômico.

⁴ Neste artigo, “pensamento crítico” não evoca um sentido ideológico ou negativo de ser contra algo ou alguém, mas sim a capacidade dos indivíduos de analisar e problematizar a partir de perspectivas plurais, de questionar tudo, incluindo aí a própria ideia de que tudo deve ser questionado, para, em sequência, poder formar opinião autônoma.

⁵ Neste artigo, o termo “instituição” é empregado num sentido amplo e geral e não se refere a instituições de ensino superior – IES –, instituições acadêmicas, tais como universidades, centros universitários, faculdades, etc., mas sim a organizações ou mecanismos políticos, sociais, culturais ou econômicos amplos e diversos que controlam o funcionamento das sociedades e dos próprios indivíduos, tais como governos, organismos de mercado, sistemas educacionais, meios de comunicação, etc.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO PARA A DEMOCRACIA

O surgimento da educação superior remonta ao início do segundo milênio na Europa medieval. Naquela época, as universidades dedicavam-se ao ensino da cultura geral das elites, especialmente por meio das disciplinas de teologia, filosofia e artes. As significativas transformações culturais, sociais, políticas e econômicas que o mundo sofreu no transcorrer dos séculos, como, por exemplo, as resultantes do Iluminismo, impactaram e geraram crises no seio das universidades. No entanto, a educação superior demonstrou uma grande capacidade de resiliência e, à medida que a sociedade e o Estado mudavam, ela também adquiria

novas formas e novas missões, sem, contudo, descuidar da ampla formação cultural e moral dos jovens.

Nas últimas décadas, todavia, os sistemas educacionais de nível superior têm se voltado excessivamente para os desafios da competitividade econômica. Com a emergência dos fenômenos da globalização econômica e do neoliberalismo, bem como de cenários de crises, reformas na educação superior têm assumido um papel central nas listas de prioridades dos governos. Como a educação superior forma e detém parte significativa do “capital humano”, os sistemas passaram a ser pressionados para colocarem-se à serviço dos prementes desafios econômicos. De acordo com Michael Peters (2003), o foco das políticas para a educação superior tem refletido um consenso crescente da macroeconomia de que a “força motriz” do crescimento econômico endógeno são as mudanças tecnológicas e a melhoria no conhecimento do processo de produção e nos níveis de fluxo de informação. Nesse contexto, consubstanciou-se, por um lado, a ampliação de abordagens utilitaristas e produtivistas dos sistemas educacionais e, por outro, um atrofiamento da dimensão cultural (SANTOS, 1994), bem como uma redução do conceito de educação, tornando-o sinônimo de capacitação e aquisição de competências práticas voltadas para o mundo produtivo (SLAUGHTER; RHOADES, 2004; BALL; YOUDELL, 2007; BROWN; CARASSO, 2013). Assim, a concepção de educação vem se modificando em nível de sistema, impactando as universidades, os cursos e os próprios currículos. A ideia de formação ampla, aquela com origem nas propostas pedagógicas baseadas em experiências como a *Paidéia* grega⁶ e a *Bildung* alemã,⁷ passou a ser desconsiderada e, em alguns casos, interpretada como inapropriada. Porém, tal tendência pode ser significativamente negativa tanto para a formação adequada dos indivíduos como para a estabilidade e consolidação das sociedades democráticas. A literatura demonstra explicitamente tal risco.

A ligação entre educação e democracia, em especial no que diz respeito ao processo de formação de cidadãos emancipados e com pensamento crítico, não é nenhuma novidade. Entre os autores relevantes que abordaram tal conexão no passado, destacam-se tanto o notável filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1995), que ainda no século XVIII abordou tal relação na obra *Émile ou de l'éducation*, como o reconhecido filósofo e pedagogo da escola progressista norte-americana John Dewey (1916), que, há aproximadamente um século, destacou a democracia como sendo indissociável da educação na obra *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Durante o século XX, muito se escreveu sobre a relação entre formação, cidadania e democracia (MCCOWAN, 2011), especialmente no âmbito da educação básica, porém, mais recentemente, tal abordagem também tem sido implementada no nível da educação superior, destacando especialmente o vínculo entre formação integral de graduados e a consolidação de sociedades plurais,

6

A ideia de *Paidéia* referia-se a um processo de educação no qual os estudantes eram submetidos a um programa que procurava atender a todos os aspectos da vida do homem. Entre as matérias abordadas estavam geografia, história natural, gramática, matemática, retórica, filosofia, música e ginástica.

7

O termo *Bildung* diz respeito à tradição alemã de autocultivo, em que a filosofia e a educação estão ligadas de tal forma que se referem a um processo de amadurecimento tanto pessoal quanto cultural. Esta maturação é descrita como uma harmonização da mente e do coração do indivíduo, e em uma unificação de individualidade e identidade.

democráticas e tolerantes (MCMAHON, 2009; BOK, 2013; DELBANCO, 2013; SIMPSON; KELLY, 2014).

No livro *Human development and capabilities*, as pesquisadoras da educação superior Melanie Walker e Alejandra Boni (2013, p. 24-25) argumentaram e enfatizaram que

[...] o ensino é um caminho certo para reintegrar o bem público e avançar no bem social [...]. Este é o espaço no qual nós podemos educar, formar e moldar cidadãos publicamente engajados, como pensadores críticos e cidadãos democráticos que entendem suas obrigações com os outros. (tradução nossa)⁸

Da mesma forma, no livro *Beyond the university: why liberal education matters*, Michael S. Roth (2015), presidente da Wesleyan University, destacou que somente uma educação que convida os estudantes a pensarem por si mesmos pode ser capaz de formar cidadãos com habilidade de ver através das contradições políticas e com competência para defender os direitos individuais e coletivos em face das injustiças e desigualdades.

Estudos que buscam demonstrar relações empíricas entre educação e democracia, não obstante o nível de complexidade, também têm sido implementados. Nessa linha metodológica, um exaustivo esforço estatístico do psicólogo Heiner Rindermann (2008) buscou evidenciar a relação entre intelectualidade e democracia. Fazendo uso de base de dados internacionais, o autor demonstrou que o nível educacional de um país num período prenuncia o seu nível de prosperidade política num período posterior, bem como que a aptidão intelectual, aquela que possui competência de abstração, prenuncia a democracia de forma mais significativa do que os anos de escolaridade. Na mesma linha empírica, as educadoras Melanie Walker e Monica McLean (2013) relataram a situação da formação e competências desenvolvidas em cinco carreiras profissionais em universidades da África do Sul. As autoras encontraram evidências de que a formação voltada para o bem público na educação superior pode proporcionar aos estudantes princípios fundantes e característicos das sociedades democráticas e com justiça social.

Coadunando com tais levantamentos de que uma formação integral condiciona uma sociedade democrática, o psicólogo e linguista Steven Pinker (2011), considerado um dos principais cientistas da atualidade, afirmou que o tipo de raciocínio relevante para a “estatura” moral não é a inteligência no sentido de potencial cerebral básico, mas sim aquela forma de inteligência que possibilita a compreensão dos princípios que fundamentam os governos democráticos e a sociedade civil, a competência de avaliar líderes e suas políticas e a conscientização acerca da existência de outros grupos com diversidade cultural e de que uma pessoa é parte de uma comunidade de cidadãos instruídos

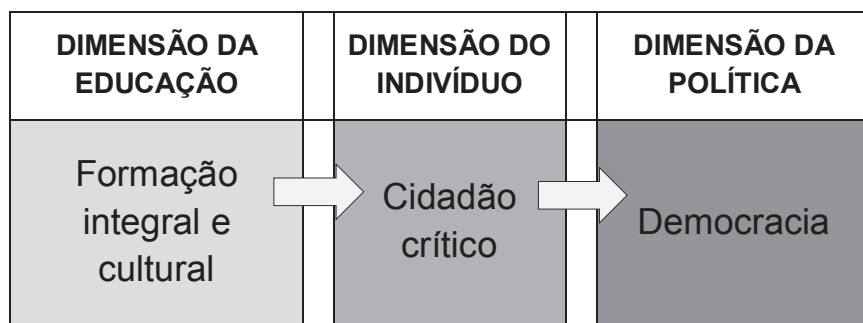
8

No original: “teaching is one sure way to reinstate the public good and to advance the social good [...] This is the space in which we might educate, form and shape engaged public citizens, as critical reasoners and democratic citizens who understand their obligations to others.”

compartilhando os mesmos entendimentos. No sentido de desenvolver a consciência sobre a condição do outro e da sociedade, Pinker (2011) sugere a literatura como a principal causa da Revolução Humanitária, que teve início na Idade da Razão no século XVII e avançou até fins do século XVIII com o Iluminismo, pondo fim a muitas práticas bárbaras tais como sacrifício humano, execuções públicas supersticiosas, escravidão e punições cruéis. Segundo o autor, a mais abrangente mudança nas sensibilidades comuns deixada pela Revolução Humanitária, qual seja, a reação ao sofrimento dos outros seres vivos, decorreu do crescimento da escrita e leitura, que pode também ter criado nas pessoas o hábito de sair do seu ponto de vista limitado e gerado novas ideias em torno de valores morais e de ordem social.

São vastas as referências na literatura reconhecida internacionalmente, em diferentes áreas do conhecimento, que indicam a importância da educação para a consolidação de sociedades democráticas. Nesse sentido, as evidências relatadas, inclusive em trabalhos empíricos, de que a educação que contempla a cultural geral, valores e princípios morais cumpre um papel vital para a formação de cidadãos emancipados e com pensamento crítico, tornam plausível afirmar que a formação integral nas diferentes carreiras profissionais da educação superior constitui fator determinante do nível democrático das sociedades (Figura 1).

FIGURA 1
RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INTEGRAL, CIDADÃO E DEMOCRACIA



Fonte: Elaboração do autor, com base em Dewey (1916), Rindermann (2008), Pinker (2011) e Walker e Boni (2013).

Dessa forma, faz-se necessário reconhecer, diante do preocupante contexto atual de reformas educacionais de cunho economicista e utilitarista, a importância de

[...] formar o ser humano em sua totalidade e com pontos de vista diversificados, impulsionando o desenvolvimento de todas as capacidades sem menosprezo ou exclusão de uma delas. A formação do educando que vise seu compromisso com a cidadania responsável, capaz de viver num mundo plural e interconectado, [que] precisa ir muito além de uma formação profissional calcada

na maximização do lucro e no ideal de vida bem sucedida que toma o dinheiro e o poder como critério exclusivo do sucesso. (DALBOSCO, 2015, p. 127)

Não há dúvida de que uma educação estreita não fornece os fundamentos para o enfrentamento das questões mais amplas, abstratas e sistêmicas, porém essenciais para nortear a tomada de decisão nas sociedades complexas e contemporâneas. Nesse sentido, a construção e consolidação de uma sociedade com redistribuição da riqueza no plano econômico, reconhecimento no âmbito dos direitos individuais e coletivos e representação na dimensão política (FRASER, 2009) dependem sobremaneira da formação integral em nível superior, ou seja, da concepção de educação que possibilita aos indivíduos o desenvolvimento da capacidade para se colocar no lugar do outro, se comprometer com o bem comum e reconhecer o valor intrínseco da democracia.

A FORMAÇÃO INTEGRAL E O DESENVOLVIMENTO DA INCLUSÃO SOCIAL

No transcorrer do tempo, destacados intelectuais, de diferentes lugares, destinaram nobres e relevantes missões para a educação e a universidade, citando objetivos que contemplam desde os indivíduos até os mais amplos interesses das sociedades e nações. No século XVIII, por exemplo, Benjamin Franklin, figura representativa do Iluminismo e um dos líderes da Revolução Americana, definiu como missão principal da educação a busca do “verdadeiro mérito”, que consiste numa “inclinação reunida a uma capacidade pessoal para servir a humanidade, o país, os amigos, e a família; capacidade essa... que [...] deverá, na verdade, ser o grande objetivo e fim de toda a aprendizagem” (apud DELBANCO, 2013, p. 1). Em meados do último século, Karl Jaspers (1959), importante filósofo e psiquiatra alemão, definiu a missão da universidade de forma alargada, como sendo o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúdica consciência de si mesma. Nos dias atuais, praticamente existe consenso de que uma das principais missões da educação superior é contribuir com o desenvolvimento dos países em importantes aspectos sociais.

Uma das mais recentes e reconhecidas teorias sobre desenvolvimento que destaca os aspectos sociais, para além do econômico, foi elaborada por Amartya Sen (2001), escritor e economista indiano que ganhou o Prêmio Nobel de Economia em 1998. No livro *Development as freedom*, o reconhecido autor conceitua desenvolvimento como sendo a “eliminação de privações de liberdades que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente” (SEN, 2001, p. xii). Nesse sentido, a expansão das liberdades é

entendida como constitutiva do desenvolvimento e encarada como o principal fim e o principal meio do mesmo.

Tal enfoque das liberdades humanas contrasta com visões restritas de desenvolvimento que se identificam com crescimento do Produto Interno Bruto – PIB –, ampliação de renda *per capita*, industrialização e progressos tecnológicos. Apesar de considerar tais aspectos econômicos importantes para ampliar as liberdades desfrutadas pelas pessoas, Amartya Sen (2001, p. 3) destaca que as liberdades “dependem também de outros determinantes, como as disposições sociais [...] e os direitos civis”. Assim, a visão do desenvolvimento como expansão de liberdades substantivas dirige a atenção para a remoção das principais fontes de privação da liberdade, como exemplifica o autor:

Às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a **pobreza econômica**, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédio para as doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à **carência de serviços e assistência social**, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem locais. Em outros casos, a violação da liberdade resulta diretamente de uma **negação de liberdades políticas e civis** por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade. (SEN, 2001, p. 4, grifo nosso; tradução nossa)⁹

Para Amartya Sen, oportunidades sociais como educação e assistência médica complementam oportunidades individuais de participação econômica e política e também favorecem as iniciativas para vencer as privações. Logo, existem relações empíricas mutuamente reforçadoras entre liberdades de diferentes tipos, que ao se retroalimentarem tornam a agência dos indivíduos¹⁰ o motor fundamental da inclusão social e, por conseguinte, do desenvolvimento. Segundo o autor,

De fato, a condição de agente dos indivíduos é, em última análise, central para lidar com essas privações. Por outro lado, a condição de agente de cada um é inescapavelmente restrita e limitada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas de que dispomos. Existe uma acentuada complementariedade entre a condição de agente individual e as disposições sociais: é importante o reconhecimento simultâneo da centralidade da liberdade individual e da

9

No original: “Sometimes the lack of substantive freedoms relates directly to economic poverty, which robs people of the freedom to satisfy hunger, or the opportunity to be adequately clothed or sheltered or to enjoy clean water or sanitary facilities. In other cases, the unfreedom links closely to the lack of public facilities and social care, such as the absence of epidemiological programmes, or of organized arrangements for health care or educational facilities, or of effective institutions for the maintenance of local peace and order. In still other cases, the violation of freedom results directly from a denial of political and civil liberties by authoritarian regimes and from imposed restrictions on the freedom to participate in the social, political and economic life of the community.”

10

Com as recentes transformações no campo da sociologia, ocorreu uma extensão de “condição de agência” para todos os indivíduos, independentemente do *status* ou posição na pirâmide social. Nesse trabalho, entretanto, por maior ou menor grau de reflexividade e “agência do indivíduo” entende-se um nível de consciência, de reflexão, de autonomia e de capacidade de produzir efeitos conferidos aos sujeitos. Nesse sentido, utilizando os conceitos de Garfinkel (1967), o escopo estaria delimitado entre os polos pelos conceitos de “idiota cultural” e “sociólogo leigo”.

força das influências sociais sobre o grau e o alcance da liberdade individual. (SEN, 2001, p. xi-xii, tradução nossa)¹¹

Assim, nessa perspectiva, entende-se que a agência dos indivíduos é um requisito fundamental para se alcançarem a inclusão social, a liberdade política e a prosperidade econômica, bem como para a constituição de instituições inclusivas e com valores democráticos. Diante disso, torna-se vital se perguntar: como tornar os indivíduos agentes, de maneira que consigam agir de acordo com suas próprias vontades e que façam suas próprias escolhas de forma independente? O próprio Amartya Sen, ao colocar as oportunidades sociais como a educação na condição de uma liberdade instrumental que contribui para a pessoa viver mais livremente, ajuda a encontrar resposta para tal questão. Nesse sentido, o autor exemplifica que o analfabetismo pode ser uma grande barreira intransponível à participação em atividades econômicas e a incapacidade de leitura de jornais ou de comunicação com outros indivíduos pode inviabilizar a participação política (SEN, 2001), ou seja, a educação é um aspecto fundamental para consubstanciar a condição de agente dos indivíduos.

Há mais de dois séculos, na famosa obra *Émile ou de l'éducation*, Jean-Jacques Rousseau (1995) já defendia a necessidade de uma educação com forma e conteúdos amplos com vistas a formar os indivíduos com capacidade de agência no mundo político. De acordo com a arquitetura pedagógica do *Émile*, a educação política – livro quinto – deve ser precedida pela educação natural – livros primeiro, segundo e terceiro – e pela educação moral – livro quarto. O autor entendia o indivíduo como ser humano que precisa ser educado adequadamente para poder viver na República democrática. Para ele, a educação natural deveria oferecer ao indivíduo a capacidade de “bastar-se a si mesmo”, de dominar a si mesmo, livrando-se dos vícios de caráter. A educação moral, por sua vez, problematizaria a formação virtuosa da vontade, tomando a justiça e o respeito recíproco como fontes da moralidade. Desse modo, a educação do ser humano, como educação virtuosa, deveria preceder a educação cidadã, pois, antes de entrar para o mundo político – que é a forma republicana de vida que Rousseau almejava –, o aluno fictício Émile precisaria dispor de um caráter moral fortalecido para não se deixar corromper pelos acenos viciosos da esfera pública (DALBOSCO, 2016). Assim, pode-se entender que Rousseau, há muito tempo, já alertava que, de alguma forma, a atuação ou agência adequada do indivíduo no âmbito da sociedade e da política viabilizar-se-ia pela educação, desenvolvida num processo de formação amplo, contemplando inicialmente a educação natural e moral e concluída com a educação cidadã.

Nos dias atuais, se considerarmos que dentre as funções da educação superior está a formação integral e de cultura geral, que conscientiza

11

No original: “Indeed, individual agency is, ultimately, central to addressing these deprivations. On the other hand, the freedom of agency that we individually have is inescapably qualified and constrained by the social, political and economic opportunities that are available to us. There is a deep complementarity between individual agency and social arrangements. It is important to give simultaneous recognition to the centrality of individual freedom and to the force of social influences on the extent and reach of individual freedom.”

os indivíduos acerca da importância da cidadania e de compromissos cívicos, concluiremos, certamente, que uma educação excessivamente prática, limitada à capacitação e às atuações individuais, configurar-se-á como uma educação insuficiente. Logo, profissionais das mais diversas carreiras e setores dependem de uma formação ampla para adquirirem a condição de agência nos processos que demandam reflexão sobre problemas abstratos, complexos e coletivos das sociedades. Sobre tal condição, é possível encontrar na literatura a indicação da forte relação entre formação de cultura ampla e a capacidade de agência dos indivíduos.

No livro *Not for profit: why democracy needs the humanities*, por exemplo, a filósofa Martha Nussbaum (2010) advertiu de forma impactante que se a tendência de ênfase nas capacidades utilitárias e práticas na educação superior continuar,

[...] as nações de todo o mundo em breve produzirão gerações inteiras de máquinas utilitárias, no lugar de cidadãos sensatos com competência de pensar por si mesmos, de olhar criticamente as tradições e de compreender a importância das realizações e os sofrimentos dos outros. (NUSSBAUM, 2010, p. 2, tradução nossa)¹²

Para a autora, uma das intelectuais norte-americanas mais lidas em todo o mundo, em decorrência do estreitamento da formação, o mundo começa a viver uma silenciosa crise no campo da educação que, com o tempo, pode se tornar muito mais danosa para as sociedades democráticas que as alardeadas crises econômicas.

Nessa mesma linha, no livro *In defense of a liberal education*, Fareed Zakaria (2015), que é considerado um dos mais influentes especialistas em política externa dos Estados Unidos, faz uma defesa da formação integral, afirmando que, nos cursos de graduação em que não ocorre uma abordagem ampla,

[...] mesmo os melhores alunos – e, por vezes, especialmente os melhores – são limitados em aspectos cruciais. [...] eles são autômatos orientados para um objetivo, com foco em si mesmo e suas carreiras. Eles não parecem interessados em se aprofundar na busca de autoconhecimento interior, não se deixam orientar por suas paixões, e ignoram o desenvolvimento de seus caracteres. (ZAKARIA, 2015, p. 151, tradução nossa)¹³

De maneira geral, em sua obra, Zakaria alerta que uma educação que contempla as humanidades e uma cultura geral é mais do que apenas um caminho para uma profissão, trata-se de um exercício de liberdade que alimenta o desejo mais básico do ser humano por saber e conhecimento, bem como que a literatura e as artes fornecem a

12

No original: "nations all over the world will soon be producing generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's sufferings and achievements."

13

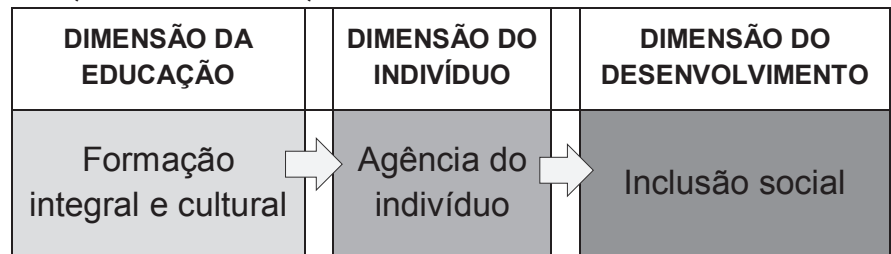
No original: "even the best students – and sometimes especially the best – are limited in crucial ways. [...] they are achievement-oriented automatons, focused on themselves and their careers. They do not seem interested in delving deep into the search for inner knowledge, giving reign to their passions, or developing a character."

fundamentação para as habilidades mais valiosas para as pessoas, independentemente da profissão escolhida.

Os autores citados e suas reflexões acerca do papel vital de uma educação ampla para a adequada e efetiva participação nas questões sociais, políticas e coletivas possibilitam relacionar de forma condicionante a formação integral na educação superior e a agência dos indivíduos. Noutras palavras, tornam plausível inferir que a formação integral potencializa indivíduos proativos, que refletem e fazem escolhas de forma autônoma, o que se configura num processo de agência, requisito fundamental para se alcançar o desenvolvimento como liberdade proposto por Amartya Sen.

Portanto, considerando-se a literatura apresentada, pode-se inferir que o estabelecimento da condição de agência dos indivíduos depende de uma concepção de educação superior de formação integral e de cultura ampla, que viabilize a participação ativa e consciente na sociedade de profissionais das mais distintas carreiras e áreas do conhecimento. Por conseguinte, é plausível relacionar também tal formação integral, por meio da própria capacidade de agência dos indivíduos, com a possibilidade de condicionar e contribuir com o desenvolvimento social, em especial no destacado aspecto de inclusão social (Figura 2).

FIGURA 2
RELACIONAMENTOS ENTRE FORMAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO SOCIAL



Fonte: Elaboração do autor, com base em Rousseau (1995), Sen (2001), Nussbaum (2010), Zakaria (2015).

No âmbito da educação superior, uma concepção de formação que valoriza excessivamente a capacitação prática, certamente, irá mitigar o tempo e o espaço da dimensão educativa que aborda e prepara os indivíduos para a atuação nas esferas e nos espaços públicos. É fundamental para o desenvolvimento social e para a inclusão social das sociedades e dos países que profissionais das mais variadas áreas do conhecimento também exerçam suas cidadanias. Nesse sentido, importa reconhecer que indivíduos proativos na valorização de posturas éticas, que buscam influenciar positivamente as organizações dos setores públicos e as empresas privadas, norteiam a sociedade para um padrão de transparência, probidade e instituições políticas e econômicas inclusivas, que certamente são vitais para o desenvolvimento dos países.

A FORMAÇÃO INTEGRAL E O CRESCIMENTO ECONÔMICO

Quando Adam Smith publicou a obra *A riqueza das nações*, no século XVIII, o termo desenvolvimento dos países passou a significar praticamente o mesmo que crescimento econômico. Com o tempo, tal entendimento foi mudando e nos dias atuais muitos reconhecem que crescimento do PIB, ampliação da renda individual média e industrialização não bastam para identificar a ocorrência do desenvolvimento. Não obstante, ainda assim, praticamente existe um consenso acerca da importância fundamental da prosperidade econômica para se viabilizarem avanços num país, inclusive em dimensões do desenvolvimento relacionadas às disposições sociais (SEN, 2001). Assim, por óbvio, seria um enorme equívoco se os sistemas nacionais de educação superior ignorassem completamente o setor privado, as empresas e as indústrias que contribuem com o crescimento econômico. Porém, reconhecer que a educação superior deve possuir como horizonte de contribuição a economia não deve significar, conseqüentemente, submissão aos interesses dos mercados e do setor mercantil.

Os mercados livres, em que as empresas privadas atuam, são uma importante ferramenta para organizar uma economia produtiva, mas não são “todo poderosos” de forma a regular livre e adequadamente todos os espaços (SANDEL, 2012). A justiça, a saúde e a própria educação são exemplos de setores em que mercados sem regulação e supervisão estatal podem mais causar danos do que contribuir para o bem comum. Além disso, apesar de nos dias atuais os sistemas de trocas de bens e serviços – os mercados – desempenharem um papel fundamental na coordenação das ações de bilhões de indivíduos, eles possuem um grave problema porque não reconhecem nem limites e nem moral (PIKETTY, 2013). Assim, a educação superior deve evitar interferências excessivas dos mercados competitivos na gestão, formação e produção do conhecimento, ou seja, a universidade deve constantemente buscar preservar uma de suas mais importantes características históricas juntamente com a colegialidade: a autonomia. É evidente que, se o crescimento da economia é fundamental para o desenvolvimento dos países, também será positivo para as pessoas e para as comunidades que as empresas prosperem, que as cadeias produtivas se fortaleçam e que os negócios sejam competitivos, desde que, por óbvio, sejam respeitados limites morais e o interesse maior das sociedades.

Portanto, se, por um lado, a educação superior deve manter autonomia em relação aos agentes e às forças dos mercados, por outro, a economia não pode ser negligenciada pelos sistemas de educação superior, até porque a possibilidade de fazer trocas também é parte das liberdades instrumentais que ajudam a promover a capacidade de uma pessoa. Nesse sentido, Amartya Sen (2001, p. 6) destaca que

[...] seria um erro ver o mecanismo de mercado apenas como um derivativo. Como observou Adam Smith, a liberdade de troca e transação é ela própria uma parte essencial das liberdades básicas que as pessoas têm razão para valorizar.

Ser genericamente contra os mercados seria quase tão estapafúrdio quanto ser genericamente contra a conversa entre as pessoas. (tradução nossa)¹⁴

Assim, se a educação superior não se voltar, em alguma medida, para a economia e os seus mercados, ou seja, para aquilo que muitos economistas indicam como condicionantes para gerar a “riqueza das nações”, ela estará sendo contraproducente para as sociedades e, em última análise, as universidades estariam se afastando do interesse público. Não se trata de se submeter à economia, mas sim em que medida e de que forma a educação superior pode contribuir com o importante crescimento econômico dos países.

Então, cabe perguntar: podem as universidades e os cursos de graduação contribuir de forma eficaz para o crescimento econômico sem submissão à própria economia e aos mercados? Na literatura da economia da educação, são consistentes as evidências de que a educação, num sentido geral, tem relação¹⁵ com a melhoria da força de trabalho e com o crescimento econômico (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2010), que o crescimento econômico de longo prazo está correlacionado com habilidades cognitivas da população, ou seja, com o “capital de conhecimento” de uma nação (HANUSHEK; WOESSMANN, 2015), bem como que a principal diferença da qualidade de vida entre os países se deve mais ao “capital humano” do que ao físico (ASLAM; RAWAL, 2015). Porém, estudos e publicações acerca da relação entre, por um lado, a formação integral na educação superior – objeto de análise desse trabalho – e, por outro, o crescimento e a riqueza econômica dos países são inexistentes ou, na melhor das hipóteses, muito incipientes. Assim, ainda não existem respostas consistentes para as seguintes questões: qual seria o papel da formação integral, aquela que contempla, por exemplo, disciplinas como artes, filosofia e literatura, para o crescimento econômico? A formação integral não poderia se constituir até mesmo num entrave para o crescimento econômico visto que toma espaço e tempo de disciplinas técnicas, práticas ou tecnológicas de interesse das empresas e dos mercados?

Para contribuir na construção de respostas para essas importantes questões, pode-se recorrer à obra *Why nations fail*, dos professores norte-americanos Daron Acemoglu e James Robinson (2012), que se constitui num importante aporte sobre o conhecimento acerca do crescimento econômico. O livro, que apresenta o que poderia ser chamada de Teoria das Instituições Inclusivas e que vem sendo considerada a resposta mais completa sobre como gerar riqueza numa nação, traz

14

No original: “it would be a mistake to understand the place of the market mechanism only in derivative terms. As Adam Smith noted, freedom of exchange and transaction is itself part and parcel of the basic liberties that people have reason to value. To be generically against markets would be almost as odd as being generically against conversation between people.”

15

Não obstante sugerirem correlação entre educação, por um lado, e melhoria de “capital humano” e crescimento econômico, por outro, os estudos da economia da educação não evidenciam de forma consistente a existência denexo causal entre educação e crescimento econômico dos países. Noutras palavras, alta taxa de escolaridade não é o único fator determinante do crescimento econômico, ou seja, a educação é importante, mas não é suficiente. Como prova de tal limitação, existem exemplos de países com altos índices educacionais que não apresentam crescimento econômico como, por exemplo, a Argentina, no século XIX (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012), e Cuba, nos dias atuais.

evidências de que são as instituições políticas e econômicas (ex.: governos, sistema educacional, Poder Judiciário, Poder Legislativo, sistema financeiro, mercados, meios de comunicação, etc.) que estão por trás da prosperidade dos países. Por meio de exemplos históricos e contemporâneos se demonstra que as nações com instituições “inclusivas” se desenvolvem, enquanto aquelas com instituições “extrativistas”, nem que seja no longo prazo, fracassam. Segundo os autores, as instituições são inclusivas quando possibilitam aos mais distintos grupos sociais e aos diferentes *stake holders* participação nos processos políticos e decisórios, criam incentivos, recompensam a inovação e permitem que todos participem das oportunidades econômicas. E as instituições são extrativistas quando servem aos interesses de grupos privilegiados e hegemônicos e excluem a maior parte da população dos espaços políticos e econômicos.

A Teoria das Instituições Inclusivas tem como elemento central a ligação entre instituições políticas e econômicas e a prosperidade. As instituições econômicas inclusivas são sustentadas por suas contrapartes políticas, ao mesmo tempo em que também lhes dão sustentação. Por um lado, as instituições políticas inclusivas que promovem ampla distribuição de poder de forma plural e conseguem alcançar determinado nível de centralização política viabilizam o estabelecimento da lei e da ordem e fundamentam direitos de propriedade, o que possibilita a consolidação de uma economia de mercado inclusiva. Por outro lado, a industrialização, o avanço tecnológico, a inovação social e o crescimento do PIB podem colaborar significativamente para expandir a liberdade humana em termos de acesso aos direitos civis, tais como participação em discussões públicas (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012). Nesse “duplo” sentido, Amartya Sen (2001, p. 10) já havia alertado que “há fortes indícios de que as liberdades econômicas e políticas se reforçam mutuamente, em vez de serem contrárias umas às outras (como às vezes se pensa)”.

Segundo Daron Acemoglu e James Robinson (2012), num contexto de instituições extrativistas, entretanto, para se viabilizar a transformação das instituições em inclusivas fazem-se necessárias, num estágio anterior, uma mobilização e organização da sociedade para levar a cabo mudanças políticas não para assumir o poder e o controle das instituições, mas sim para torná-las inclusivas. Tais mudanças dependem de um processo de empoderamento de um segmento transversal bastante amplo da sociedade, visto que o pluralismo, a pedra angular das instituições políticas inclusivas, requer que o poder político tenha distribuição ampla na sociedade. A capacidade de empoderamento das sociedades, por sua vez, está certamente relacionada com a educação e a sua correspondente concepção de formação.

Apesar de não haver consenso acerca do significado de empoderamento, pode-se dizer que quando alguém emprega tal termo está, de forma geral, buscando referir-se a um processo de capacitação de grupos

ou indivíduos numa situação desfavorável para a articulação de interesses, visando a alcançar direitos de cidadania, defender o que lhe diz respeito e influenciar na tomada de decisão do Estado. Nesse sentido, segundo importantes autores, do passado e do presente, as organizações acadêmicas que superam a abordagem tecnicista e alienante são espaços privilegiados para o processo de empoderamento. Desde a década de 1970, quando Paulo Freire, notável educador e filósofo brasileiro, propôs um método pedagógico inovador voltado aos meios desfavorecidos e populares, muitos estudos têm vinculado educação e empoderamento sob perspectivas e contextos diferenciados de emancipação e desenvolvimento de grupos, tais como na área da saúde (WALLERSTEIN; BERNSTEIN, 1988), de movimento de mulheres (MURPHY-GRAHAM, 2010; MURPHY-GRAHAM; LLOYD, 2015) e da avaliação de políticas, programas e projetos (FETTERMAN, 1994; BOJE; ROSILE, 2001).

Segundo Paulo Freire (1979), no âmbito da educação de grupos vulneráveis, é possível desenvolver um processo de incentivo às potencialidades dos indivíduos para melhorarem suas condições de vida, o que, por meio de um relacionamento diferente entre professor, estudante e sociedade, possibilita o desenvolvimento autossustentável e o empoderamento das comunidades das quais fazem parte. Segundo o autor, o empoderamento envolve um processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica. Apesar de o estudo crítico em sala de aula não ser suficiente visto que “só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social”, a mudança da compreensão e da consciência ocorre “à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história” por meio de uma “educação libertadora [que] pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 207). Dessa forma, no sentido da proposta de Paulo Freire, uma educação para a emancipação, que desenvolve a consciência crítica dos estudantes, ou seja, uma educação que se assemelha em grande medida a uma formação integral apresentada nesse trabalho, pode se constituir num instrumento valioso em projetos e ações direcionados ao empoderamento dos sujeitos e das suas comunidades e, por conseguinte, no contexto da teoria de Daron Acemoglu e James Robinson (2012), contribuir para a transformação de instituições extrativistas em instituições inclusivas.

Ratificando tal vinculação entre formação integral e empoderamento, Fernando Reimers (2012), venezuelano que atualmente está radicado nos Estados Unidos e dirige o *International Education Policy Program and of the Global Education Innovation Initiative* da *Harvard Graduate School of Education*, tem afirmado que educação inovadora significa novas formas de empoderar indivíduos para que possam expandir suas liberdades e se tornar cidadãos mais efetivos em suas comunidades. Em publicações que abordam não apenas contextos da educação básica, mas em alguns casos

também da educação superior, o autor tem discutido como se pode educar os alunos para que eles aprendam por si mesmos (REIMERS, 2015). Assim, juntamente com a notável obra de Paulo Freire, as recentes publicações de Fernando Reimers apontam que parcela importante do requisito de empoderamento para a construção das instituições políticas inclusivas pode ser consubstanciada no âmbito da educação superior por meio de uma formação integral, que, além das abordagens técnicas específicas de cada carreira, contemplem abordagens sociais e culturais.

Além da ideia de empoderamento, a Teoria das Instituições Inclusivas de Acemoglu e Robinson (2012) também cita outro conceito que pode ser objeto de contribuição da formação integral na educação superior que é importante para o crescimento econômico dos países: a inovação. No contexto da sociedade do conhecimento, a inovação e a consequente destruição criativa têm sido consideradas aspectos essenciais para a prosperidade econômica. O estabelecimento de processos de inovação depende, entretanto, de indivíduos com capacidade de pensar diferente, que rompam com os padrões e criem novos processos, bens e serviços, o que torna o sistema educacional um elemento central nesse desafio. É evidente que apenas uma capacitação ou mesmo um curso não conseguem dar conta de formar indivíduos inovadores por excelência, porém é bem provável que uma educação ampla, com abordagens multidisciplinares e com pluralidade de conhecimento, pode contribuir de forma mais significativa para os processos de criação e pensamento inédito do que uma educação limitada a habilidades técnicas.

Nesse sentido, no livro *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*, Andy Hargreaves (2003), ao afirmar que a educação precisa preparar os estudantes para a economia do conhecimento, aponta a formação integral do ser humano, no aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer, como a possibilidade de o estudante ir além do estritamente racional, cognitivo e sistêmico. Para o autor,

[...] a prosperidade futura depende da nossa capacidade de invenção; da nossa capacidade de aproveitar e desenvolver nossa inteligência coletiva no âmbito de uma economia do conhecimento baseada em atributos de inventividade, criatividade, resolução de problemas, cooperação, flexibilidade, capacidade de desenvolver as redes, habilidade de lidar com mudanças constantes e demandadora de aprendizagem ao longo da vida. (HARGREAVES, 2003, p. 200, tradução nossa)¹⁶

Paradoxalmente, em vez de estimular a astúcia dos estudantes para o novo e o diferente, como já demonstrado, diversos trabalhos têm indicado que os sistemas educacionais estão se tornando cada vez mais limitados e restritos nos aspectos curriculares e se enredando numa

16

No original: "our future prosperity depends on our ingenuity; our capacity to harness and develop our collective intelligence in terms of the central knowledge-economy attributes of inventiveness, creativity, problem-solving, cooperation, flexibility, the capacity to develop networks, the ability to cope with change, and the commitment to a lifelong learning."

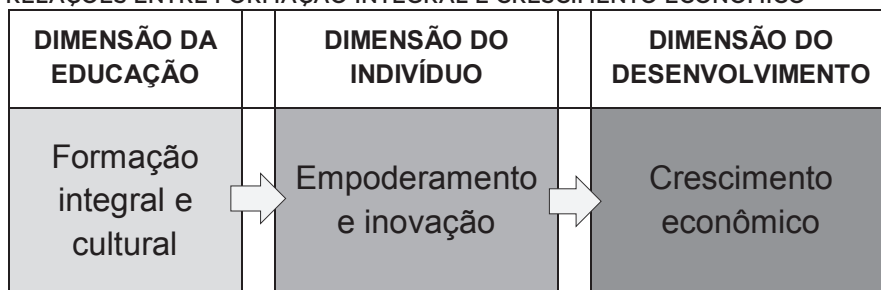
regulamentação excessivamente padronizada. Nesse sentido, Peter Thiel, um dos fundadores da PayPal, que investiu em diversas *startups* como, por exemplo, o Facebook, no livro *Zero to one* alerta que educação superior da atualidade está acabando com os sonhos e planos dos jovens do ensino médio e os colocando numa disputa limitada e feroz com colegas por carreiras convencionais (THIEL; MASTERS, 2014). Reforçando tal opinião, Andrew Delbanco (2013) destaca que, em algumas partes da Ásia, governos começam a se preocupar com jovens que entram no mundo do trabalho com formação tecnológica adequada, porém com dificuldades de pensar, refletir e problematizar para além de suas áreas específicas, ou como se diz em países de língua inglesa, sem conseguir *thinking outside the box* (pensar fora da caixa).

A expressão “pensar fora da caixa” tem a conotação de pensar livre “das amarras convencionais”, significando ver as coisas de uma perspectiva completamente diferente, não filtrada, imparcial, aberta para sugestões, com disposição de empatia para com outros pareceres, mas também pronto para “nadar contra a corrente” e pensar o que ninguém ou poucos tenham ainda pensado. A capacidade de “pensar fora da caixa” requer sobretudo criatividade e capacidade de mudar de perspectiva ou de “ponto de vista”. Assumir outro ponto de vista, em geral, permite olhar para os problemas de forma diferente, aumentando as possibilidades de alternativas de soluções. Por óbvio, para contribuir com o desenvolvimento da criatividade e da mudança de ponto de vista e também da capacidade de inovação, a educação deve ampliar as abordagens, superar limites específicos das áreas do conhecimento e promover a inter e a multidisciplinaridade, integrando diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, considerando tal ligação entre uma educação mais alargada e o perfil inovativo, torna-se plausível dizer que uma educação que contribui com o desenvolvimento da criatividade, com a capacidade de “pensar fora da caixa”, pode se constituir num instrumento valioso para a ampliação da capacidade de inovação dos indivíduos. Portanto, a formação integral, da mesma forma que pode contribuir com a constituição de instituições políticas inclusivas por meio do empoderamento, pode colaborar com a consolidação de instituições econômicas inclusivas, por meio da inovação. Por conseguinte, em acordo com a Teoria das Instituições Inclusivas, é possível dizer que a formação integral pode cumprir um importante papel para viabilizar o crescimento econômico dos países (Figura 3).

FIGURA 3

RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INTEGRAL E CRESCIMENTO ECONÔMICO



Fonte: Elaboração do autor, com base em Freire (1979), Hargreaves (2003), Acemoglu e Robinson (2012) e Reimers (2015).

Outra evidência da possibilidade de a formação integral contribuir para o crescimento econômico está em estudos que começam a demonstrar que empregadores não estão mais valorizando apenas competências técnicas nos processos de seleção. Nesse sentido, uma pesquisa realizada com empregadores de empresas de diferentes tamanhos acerca da percepção dos mesmos sobre o perfil adequado de profissionais com diploma de educação superior para assumirem postos de trabalho surpreendeu ao colocar em questão o modelo tradicional de empregabilidade que destaca apenas habilidades, competências e atributos. A análise das respostas permitiu inferir que características potencialmente desenvolvidas pela formação integral, tais como valores e engajamento social, também estão passando a fazer parte dos critérios considerados pelos empregadores no momento das seleções (HINCHLIFFE; JOLLY, 2011).

Assim, ao se considerar a literatura revisada da área da economia, observa-se que o caminho para os países prosperarem economicamente passa, certamente, pela constituição de instituições inclusivas políticas e econômicas, tendo como elementos importantes de contribuição para constituição e consolidação das mesmas o empoderamento, a inovação e a criatividade dos indivíduos, que certamente dependem de uma formação integral e de cultura geral na educação superior.

CONCLUSÃO

Após séculos de buscas fracassadas atrás do “segredo” que poderia conduzir inexoravelmente as nações à prosperidade e riqueza, os entendimentos formados recentemente, de que apenas a dimensão de crescimento econômico não é o suficiente e que instituições políticas e econômicas inclusivas são determinantes, possibilitaram um grande avanço no sentido de se vislumbrar melhor a “senda” para o desenvolvimento. Assim, gradativa e progressivamente, a economia e outras áreas do conhecimento avançaram na direção de um relativo consenso de que para se gerar desenvolvimento amplo e sustentável se fazem necessárias

instituições de qualidade, alinhadas à orientação aos sistemas de preços e à atenção em relação à distribuição da renda, num balanço equilibrado entre o Estado e o mercado.

Diante de tais constatações, bem como da emergência da sociedade e da economia do conhecimento que demandam indivíduos com formação cada vez mais elevada, os sistemas nacionais de educação superior passaram a assumir um papel inédito em termos de relevância frente ao desafio de desenvolvimento dos países. Porém, recentemente, com a intenção de formar “capital humano” mais qualificado para ampliar a competitividade econômica e gerar mais riqueza, governos nacionais começaram a implantar reformas na educação superior no sentido de transformá-la em capacitação de competências técnicas. Por conseguinte, a formação integral e de cultura geral, historicamente proporcionada pelas universidades aos estudantes, começou a perder espaço e tempo nos currículos das mais distintas carreiras e profissões.

Diante de tal tendência, procurou-se demonstrar nesse artigo que tais políticas e reformas educacionais que reduzem a ideia de educação superior são um grave equívoco dos governos. As mais consistentes teorias acerca da prosperidade econômica e social dos países indicam que há uma evidente relação entre o perfil e as características necessárias aos indivíduos para impulsionar o desenvolvimento dos países e a formação integral, que, especialmente, a educação superior pode proporcionar. Por meio de dedução, com base na intersecção de relevante literatura internacional em diferentes áreas do conhecimento, buscou-se evidenciar, aqui, a relação existente entre indivíduos com pensamento crítico e capacidade de agência e o desafio do desenvolvimento como liberdade e inclusão social, bem como a relação existente entre indivíduos empoderados, criativos e com capacidade de inovar e a dimensão de crescimento econômico do desenvolvimento.

Dessa forma, tornou-se possível inferir que a formação integral na educação superior tem um papel fundamental na consubstanciação de uma massa crítica (ex.: governantes, líderes, trabalhadores, empresários, etc.) que reconheça e firme compromisso com a consolidação de instituições inclusivas e pluralistas, que viabilizem tanto condições econômicas de liberdade como condições sociais de igualdade de oportunidades. Para se construir e desenvolver uma nação são necessários, além de profissionais com habilidades e competências práticas, cidadãos que possuam pensamento crítico, liberdade, autonomia, princípios morais e valores democráticos.

Em face da compreensão contemporânea de desenvolvimento, que contempla tanto o crescimento econômico como a inclusão social, a universidade e as demais organizações acadêmicas precisam, talvez mais do que nunca, consolidar um adequado balanço entre a formação para o “saber fazer” e o “saber ser”. Portanto, enquanto a educação

superior estiver desenvolvendo uma formação integral e de cultura geral, nos cursos das mais diversas áreas do conhecimento e carreiras, ela estará, certamente, contribuindo de forma mais efetiva com as nações, desde o fortalecimento da democracia até o desenvolvimento com inclusão social e, por mais paradoxal que possa parecer, também com o crescimento econômico.

REFERÊNCIAS

- ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James A. *Why nations fail: the origins of power, prosperity and poverty*. New York: Crown Business, 2012.
- ASLAM, Monazza; RAWAL, Shenila. The education-economic growth nexus. In: MCCOWAN, Tristan; UNTERHALTER, Elaine. *Education and international development: an introduction*. London: Bloomsbury, 2015. p. 111-126.
- BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *Privatización encubierta em la educación pública*. Informe preliminar de lo V Congreso Mundial Internacional de la Educación. Londres: Universidad de Londres, 2007.
- BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de Abreu. Educação e crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra? *Revista Economia*, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 265-303, maio/ago. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. Las redes sociales son una trampa. *El País*, Madrid, 8 enero 2016. Entrevista com Ricardo de Querol.
- BOJE, David M.; ROSILE, Grace Ann. Where's the power in empowerment? Answers from Follett and Clegg. *The Journal of Applied Behavioral Science*, v. 37, n. 1, p. 90-117, 2001.
- BOK, Derek. Higher education misconceived. *Project Syndicate*, 7 Nov. 2013. Disponível em: <<http://www.project-syndicate.org/commentary/derek-bok-on-policymakers-misconceptions-of-the-role-of-higher-learning>>. Acesso em: 28 dez. 2013.
- BROWN, Roger; CARASSO, Helen. *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*. London: Routledge, 2013.
- DALBOSCO, Cláudio A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação*. Revista de Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.
- DALBOSCO, Cláudio A. *Condição humana e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Loyola, 2016.
- DELBANCO, Andrew. The humanities crisis. *Project Syndicate*, 12 Nov. 2013. Disponível em: <<http://www.project-syndicate.org/commentary/andrew-delbanco-on-the-role-of-science-and-humanities-in-higher-education>>. Acesso em: 28 dez. 2013.
- DEWEY, John. *Democracy and education*. An introduction to the philosophy of education. Rockland, NY: Free, 1916. Reprint 1997.
- FETTERMAN, David M. Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, v. 15, n. 1, p. 1-15, 1994.
- FRASER, Nancy. *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall, 1967.
- HANUSHEK, Eric A.; WOESSMANN, Ludger. *The knowledge capital of nations: education and the economics of growth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2015.

- HARGREAVES, Andy. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.
- HINCHLIFFE, Geoffrey William; JOLLY, Adrienne. Graduate identity and employability. *British Educational Research Journal*, v. 37, n. 4, p. 563-584, 2011.
- JASPERS, Karl. *The idea of the university*. London: Owen, 1959.
- MCCMAHON, Walter W. *Higher learning, greater good: the private and social benefits of higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2009.
- MCCOWAN, Tristan. *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London: A&C Black, 2011.
- MURPHY-GRAHAM, Erin. And when she comes home? Education and women's empowerment in intimate relationships. *International Journal of Educational Development*, v. 30, n. 3, p. 320-331, 2010.
- MURPHY-GRAHAM, Erin; LLOYD, Cynthia. Empowering adolescent girls in developing countries: the potential role of education. *Policy Futures in Education*, v. 14, n. 5, p. 556-577, 2015.
- NUSSBAUM, Martha C. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- OSTRY, Jonathan D.; LOUNGANI, Prakash; FURCERI, Davide. Neoliberalism: Oversold? *Finance & Development*, v. 53, n. 2, p. 38-41, Jun. 2016.
- PETERS, Michael A. Classical political economy and the role of universities in the new knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, v. 1, n. 2, p. 153-168, 2003.
- PIKETTY, Thomas. *Le capital au XXI^e siècle*. Paris: Seuil, 2013.
- PINKER, Steven. *The better angels of our nature: why violence has declined*. New York: Penguin, 2011.
- REIMERS, Fernando. Educar é empoderar pessoas para expandir suas liberdades. *Porvir*, 28 de abril de 2012. Disponível em: <<http://porvir.org/fernando-reimers/>>. Acesso em: 8 maio 2016.
- REIMERS, Fernando. Educating the children of the poor: a paradoxical global movement. In: TIERNEY, William G. *Rethinking education and poverty*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2015.
- RINDERMANN, Heiner. Relevance of education and intelligence at the national level for the economic welfare of people. *Intelligence*, v. 36, n. 2, p. 127-142, 2008.
- ROTH, Michael S. *Beyond the university: why liberal education matters*. New Haven and London: Yale University Press, 2015.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Primeira edição de 1762.
- SANDBROOK, Richard. Globalization and the limits of neoliberal development doctrine. *Third World Quarterly*, v. 21, n. 6, p. 1071-1080, 2000.
- SANDEL, Michael J. *What money can't buy: the moral limits of markets*. London: Allen Lane, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.
- SCHUMPETER, Joseph A. *The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. New Jersey: Transaction Books, 1934.
- SEN, Amartya. *Development as freedom*. New York: Oxford University Press, 2001.
- SIMPSON, James; KELLY, Sean. *The teaching of the humanities at Harvard College: mapping the future*, 2013. Disponível em: <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/files/humanities/files/final_in_brief_mapping_the_future_may_22_from_mf.pdf>. Acesso em: 7 maio 2014.
- SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2004.

SMITH, Adam. *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. London: W. Strahan and T. Cadell, 1776.

STIGLITZ, Joseph E. *Globalização: a grande desilusão*. Lisboa: Terramar, 2004.

THIEL, Peter; MASTERS, Blake. *Zero to one*. New York: Crown Business, 2014.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. The new dynamics of higher education and research for societal change and development. In: WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION, 5-8 July 2009, Paris. *Communique...* Paris: Unesco, 2009.

WALKER, Melanie; MCLEAN, Monica. *Professional education, capabilities and the public good: the role of universities in promoting human development*. London: Routledge, 2013.

WALKER, Melanie; BONI, Alejandra. Higher education and human development: towards the public and social good. In: BONI, Alejandra; WALKER, Melanie. *Human development and capabilities: re-imagining the university of the twenty-first century*. New York: Routledge, 2013. p. 15-29.

WALLERSTEIN, Nina; BERNSTEIN, Edward. Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health Education & Behavior*, v. 15, n. 4, p. 379-394, 1988.

ZAKARIA, Fareed. *In defense of a liberal education*. New York: W. W. Norton, 2015.

JULIO BERTOLIN

Universidade de Passo Fundo – UPF –, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil

julio@upf.br