

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Cangelosi, A. y Padilha-Dos Santos, R. (2019). La formación umanística per il Brasile del futuro. *Revista Jurídicas*, 16 (2), 45-61.  
DOI: 10.17151/jurid.2019.16.2.4.

Recibido el 30 de agosto de 2018  
Aprobado el 19 de diciembre de 2018

# La formazione umanistica per il Brasile del futuro: le sfide di efficacia dei diritti e doveri educativi in prospettiva umana

ANNALISA CANGELOSI\*  
RAFAEL PADILHA DOS SANTOS\*\*

## SOMMARIO

**Obiettivo:** Questo articolo intende stimolare una riflessione sullo stato dell'offerta formativa brasiliana, in particolare per ciò che riguarda le discipline umanistiche. **Metodologia:** Viene posto particolare accento sulla deprivazione che le istituzioni educative brasiliane hanno pagato – e tuttora pagano – in conseguenza della colonizzazione culturale avviata negli anni della dittatura militare. **Risultati:** Il problema viene inquadrato in un'ottica più ampia, considerando il rapporto tra educazione e globalizzazione economica nella società di mercato – da un punto di vista tanto globale quanto particolare, secondo l'ottica del Brasile – e di quanto questa relazione incida nei risultati ottenuti in campo formativo.

**Conclusioni:** Infine, vengono richiamati alcuni passaggi che la visione ontopsicologica espone sul ruolo del Brasile nel panorama globale del nuovo umanesimo, e offre alcune proposte di soluzione alle criticità tuttora presenti.

**PAROLE-CHIAVE:** Formazione; Umanesimo; Ontopsicologia.

\* Doctora en Pedagogía Experimental en la Universidad de Roma "La Sapienza" (Italia). Especialista en Psicología con enfoque en Ontopsicología en la Universidad Estatal de San Petersburgo (Federación de Rusia). Profesora e investigadora de la Facultad Antonio Meneghetti en los cursos de pregrado en Ontopsicología y Derecho, Especialización en Ontopsicología, MBA en Identidad empresarial y Laboratorio de Traducción. Docente del Laboratorio de Derecho y Ontopsicología de la Facultad Antonio Meneghetti. Restinga Seca, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: annalisa@faculdadeam.edu.br.

**Google Scholar.** ORCID: 0000-0003-1312-7257.

\*\* Doctor en Derecho Público en doble titulación en UNIVALI (Brasil) y Universidad de Perugia (Italia). Maestro en Filosofía en la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Especialista en Psicología Social en la Universidad Estatal de San Petersburgo (Federación de Rusia). Profesor del Programa de Posgrado *Strictu Sensu* en Jurisprudencia, en el Doctorado y en el Master en Ciencias Jurídicas. Es profesor del curso de Derecho en UNIVALI y abogado. Profesor de la Facultad Antonio Meneghetti en los cursos de pregrado en Ontopsicología y Derecho, Especialización en Ontopsicología, MBA en Identidad empresarial. Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: padilha@univali.br.

**Google Scholar.** ORCID: 0000-0002-5235-1094.



## **Humanistic formation for the Brazil of the future: the challenges of efficacy of educational rights and duties in a human perspective**

### **ABSTRACT**

Objective: This article aims to stimulate a reflection on the state of the Brazilian educational offer, particularly regarding the humanities. Methodology: Special emphasis is placed on the deprivation that Brazilian educational institutions have paid, and still pay, as a consequence of the cultural colonization initiated during the years of the military dictatorship. Results: The problem is framed in a broader perspective, considering the relationship between education and economic globalization in the market society, from a global and particular point of view, according to the perspective of Brazil, and how this relationship affects the results obtained in the training field. Conclusions: Finally, some passages that the ontopsychological vision exposes about the role of Brazil in the global panorama of the new humanism are retraced, and some proposals for solutions to the critical problems still present are offered.

**KEY WORDS:** education, humanism, ontopsychology.

## Introduzione

Nonostante l'incessante avanzamento tecnologico, la realtà – dalle malattie incurabili alle guerre, alle crisi economiche etc. – sembra documentare il fallimento nel costruire una civiltà a vantaggio dell'umano. Tutto questo potrebbe non interessare a chi dà per scontato lo *status quo* di *homo homini lupus*<sup>1</sup>. Per altri, invece, parlare di umanesimo è importante, perché prima di essere amministratori, giuristi, insegnanti, imprenditori, politici, genitori, al di là delle nazionalità, culture, lingue o religioni etc., siamo innanzitutto *uomini*.

*"Homo sum, humani nihil a me alienum puto"*, sosteneva più di due millenni fa il poeta romano Terenzio (I, 1, 25). Sono un uomo, nulla di ciò che è umano mi è estraneo. Nel corso dei secoli, molti autori si sono appassionati all'essere umano, lasciando pagine meravigliose di filosofia, economia, sociologia, diritto, arte e così via.

Purtroppo il Brasile è stato privato in buona parte di questo immenso sapere, soprattutto in conseguenza delle modifiche ai curricoli educativi imposte dal regime della dittatura militare (cfr. gli accordi MEC-USAID ed in particolare le leggi n. 5.540/68 e n. 5.692/71<sup>2</sup>), che hanno soppresso per lungo tempo l'insegnamento della filosofia e della sociologia nella scuola, sostituendolo con l'apprendimento dell'educazione morale e civica (primo grado), dell'organizzazione sociale e politica (secondo grado) e degli studi dei problemi brasiliani (istruzione superiore)<sup>3</sup>.

Il perché della cancellazione delle due suddette discipline dai curricoli didattici è facilmente comprensibile. Una dittatura malvolentieri tollera che i propri cittadini (sudditi?) sviluppino senso critico e autonomia di analisi della realtà, in quanto ciò pone a rischio il mantenimento dell'obbedienza passiva al regime. A tal riguardo, Rodrigues (2015) tristemente osserva:

As duas áreas foram banidas do currículo brasileiro em 1971, pela reforma educacional feita pelo regime militar. Antes disso, filósofos e sociólogos já estavam entre os primeiros perseguidos desde o golpe de 1964<sup>4</sup>. Aulas que ensinassem os alunos a fazer as próprias análises por diferentes vertentes e questionar políticas eram consideradas afrontas

<sup>1</sup> Trad. "l'uomo è lupo per l'uomo". Nella sua opera *De cive*, T. Hobbes così descrive la natura degli esseri umani, in lotta costante gli uni contro gli altri per la sopravvivenza. A sua volta, il filosofo riprende questo proverbio dal commediografo latino Plauto (*Asinaria* II, 4, 88).

<sup>2</sup> Consultabili su: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> e <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

<sup>3</sup> È interessante il punto di vista di Merler (1988, p. 320) sui vari aspetti di tale riforma che hanno interessato l'università. Egli sostiene che, nei diversi settori della riforma, "è spesso presente una impostazione mutuata dai principi che supportano l'accordo sottoscritto fra Brasile e Stati Uniti nel 1964", i quali non sempre tengono conto veramente della "elaborazione culturale e storica dei problemi" brasiliani né delle condizioni sociali o delle "forme assunte dai bisogni espressi dalla realtà brasiliana".

<sup>4</sup> A tal riguardo, Chauí (1982, mimeo) ci ricorda che le relazioni dei filosofi con lo Stato sono sempre state conflittuali. Socrate, Giordano Bruno, Spinoza, Cartesio, Nietzsche sono solo alcuni degli esempi che si possono richiamare [N.d.R.].

e punidas. Come substituta, foi criada a Educação Moral e Cívica (EMC) com conteúdos de doutrina patriótica.

Até aí, muitas outras foram as áreas prejudicadas pela ditadura, mas Sociologia e Filosofia permaneceram afastadas das escolas por mais 20 anos depois da queda do regime. A redemocratização começou oficialmente em 1985. Em 1988 foi promulgata a atual Constituição, em 1993 a EMC saiu do currículo e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases delineou novos direitos dos estudantes, mas Sociologia e Filosofia não apareciam como disciplinas.

Só a partir dos anos 2000, redes particulares e estaduais começaram a inserir os conteúdos na grade e, em 2008, foi instituída a obrigatoriedade por lei. “O intervalo de quase 40 anos fez com que a escola perdesse todas as referências de como os assuntos eram tratados. Teve-se que começar de novo, sem materiais atuais”. (paragrafi. 5-7)

Nonostante lo studio della filosofia e della sociologia sia stato ripristinato alcuni anni fa, la relazione del Brasile con queste discipline non appare molto serena. S’immagini che, durante l’iter di approvazione della Legge n. 13.415, del 16 febbraio 2017, Conversione della Misura Provvisoria n. 746, del 2016, sono stati proposti emendamenti per rendere facoltativa, e non obbligatoria, l’inclusione di tali insegnamenti nei programmi scolastici. Tali emendamenti non sono passati, e attualmente la suddetta legge, all’art. 3°, disciplina: “A Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: [...] “§ 2° A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.”<sup>5</sup>

Sulla funzione della filosofia, in particolare, è interessante richiamare Bosi (1983), il quale sostiene che la proprietà di tale studio è la riflessione critica sulla teoria e sulla pratica, capace di cogliere il significato sia delle scienze naturali sia di quelle umanistiche, così come l’andamento della cultura e le sue implicazioni ideologiche. L’autore enfatizza anche il ruolo cardine che tale conoscenza assume nel periodo cruciale della formazione dell’adolescente.

Il nucleo regionale dello Stato del Rio Grande do Sul della Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF, 1978) associa la rimozione dello studio della filosofia, sofferta nel periodo della dittatura militare, con una decisa riduzione di interesse degli studenti per le discipline umanistiche in generale.

---

<sup>5</sup> Consultabile su: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3)

Tuttavia, è bene aggiungere che, per alcuni, la formula “estudos e práticas” equivale ad una sorta di “diluizione” dell’importanza di queste discipline, come ad esempio ha sostenuto, nell’iter di approvazione della legge, la deputata Prof.ssa Marcivânia, dichiarando: “Quando se quer acabar com uma disciplina, se transforma em ‘estudos e práticas’”. È molto critico anche Gomes Carneiro (2017), docente di Filosofia alla UFABC, Coordinatore del GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, che afferma: “O desprezo da matéria [filosofia] enquanto “estudos e práticas” corresponde ao modo como muitos pretendem resolver a crise da educação: um pretenso protagonismo pelo consumo de um cardápio curricular”.

Ávila (1986) aggiunge che l'impoverimento della formazione culturale della gioventù brasiliana a partire dal 1971 si deve proprio alla eliminazione dello studio della filosofia. Conseguenza di ciò – prosegue – è la diminuzione della capacità del giovane di affrontare i problemi in una visione globale.

Citando Chauí (1978, p. 8), Carminati (2004) puntualizza che la riforma del periodo dittatoriale del

ciclo secundário operou de modo a roubar dos estudantes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso. Testes e cruzinhas lhes roubaram o pensamento e a palavra. O audiovisual e a “Disneylândia” dos livros didáticos os fizeram perder a região expressiva da linguagem, obrigando-os à dimensão binária e puramente indicativa/denotativa das palavras. Sem o apoio das imagens, seu pensamento fica paralisado e sua voz, embargada. (p. 128)

L'amara analisi di Carminati è che la cultura brasiliana tuttora presenta un vuoto storico in relazione al sapere filosofico. L'autore denuncia che una generazione è stata fortemente ferita e obbligata ad accettare una cultura tecnicistica, i cui valori negano l'accesso al sapere filosofico. Le conseguenze di ciò si pagano nella difficoltà di lettura e interpretazione di testi, nonché di produzione scritta e comunicazione orale, che i giovani presentano ancora oggi.

A questo punto, per comprendere le ragioni profonde della deprivazione umanistica dei curricoli educativi brasiliani, e di quanto sia importante recuperare in fretta il tempo perduto, è necessario inquadrare il problema in un'ottica più ampia.

## **L'educazione e la globalizzazione economica**

La metafisica consente che l'essere umano irrompa nel trascendente e realizzi se stesso con felicità esercitando la volontà di sapere innata nell'essere umano. Però, nel secolo XXI la crisi della metafisica si fa sentire anche nell'ambito educativo. Socrate, Platone e Aristotele insegnano la sapienza, la conoscenza e la contemplazione della verità, non rinunciano alla metafisica, e lavorano smantellando la superficialità dell'attaccamento alle ricchezze materiali, agli onori e piaceri mondani, propugnano la contemplazione del sommo bene come presupposto alla felicità. Aristotele, nell'*Etica Nicomachea* (2012), propone un'educazione di esattezza nel fare e nel sapere quando espone le virtù etiche e dianoetiche, insegnando sulle cinque vie attraverso cui l'anima può raggiungere la verità: la *tekne*, l'*episteme*, la *phronesis*, la *sophia*, la *nous*.

Nell'ambito universitario, Ortega y Gasset (1987), nel libro *Misión de la universidad*, del 1930, espone che le funzioni dell'università coinvolgono la trasmissione di cultura, l'insegnamento di professioni e la ricerca scientifica, e l'educazione di

nuovi individui di scienza, molto similmente a ciò che afferma Jaspers (1959) quando difende che l'Università deve avere tre obiettivi: formazione tecnico-pratica; formazione umanistica; ricerca continua.

Tuttavia, come sostiene Santos (1999), negli anni 60 del sec. XX l'università subisce eccessive pressioni e trasformazioni che sono risultate nella modifica di questi scopi, indebolendo la qualità dell'istruzione superiore per privilegiare un contenuto più rivolto agli interessi del mercato, produttivista, pragmatico, riducendo l'impegno dell'università per la conoscenza e la scienza, per l'autonomia ed il senso critico, per la spiritualizzazione, aumentando monotematicamente l'impegno dell'università per il mercato e l'economia della conoscenza. Vale la pena ricordare che Gramsci (1982), nel suo libro del 1949 intitolato *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*<sup>6</sup>, denuncia una crisi dell'educazione risultante da un movimento caotico di interesse di mercato e di specializzazione, privo di una politica educativa ben orientata alla formazione di intellettuali. Pertanto, l'educazione conduce ad attitudini meccaniche e automatiche e fuori dal nesso psicofisico che esige la partecipazione attiva dell'intelligenza nella propria formazione.

L'alta cultura entra in crisi specialmente dopo la Seconda Guerra Mondiale, essendo devastata dalla più grande disseminazione della cultura di massa, capitanata dall'interesse egemonico statunitense, in cui l'università è sottomessa alla logica di produzione, distribuzione e consumo fine a se stesso. L'autore Allan Bloom nel suo libro *The closing of the American mind*, del 1987, affermava già alcune premesse che vengono sempre più mitigate nell'attualità:

The university is the place where inquiry and philosophic openness come into their own. It is intended to encourage the noninstrumental use of reason for its own sake, to provide the atmosphere where the moral and physical superiority of the dominant will not intimidate philosophic doubt. And it preserves the treasury of great deeds, great men and great thoughts required to nourish that doubt. (Bloom, 1987, p. 249)

La subordinazione dell'università a esigenze tecnocratiche e merceologiche, che chiudono l'educazione in modelli come taylorismo, fordismo, keynesianismo o toyotismo, risulta dalle standardizzazioni derivanti da molte istituzioni create dopo la Seconda Guerra Mondiale (ricordando la Conferenza di Bretton Woods, nel New Hampshire negli Stati Uniti nel luglio del 1944), come la Banca Mondiale, l'Organizzazione Mondiale del Commercio, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, che influiscono (Dale, 2004) nelle politiche pubbliche delle nazioni in materia di istruzione.

---

<sup>6</sup> Essendo Gramsci morto nel 1937, questo libro è uno dei volumi con i quali sono stati raccolti, dopo la sua morte, i materiali che compongono i "Quaderni dal carcere".

La Banca Mondiale, all'inizio degli anni 60 del secolo XX, rende l'educazione un'attività finanziabile e, come sostiene Heyneman (2003), la Banca Mondiale offre la maggior parte delle risorse quando si tratta di istruzione internazionale. In un memorandum interno e riservato del 1963, elaborato dalla Presidenza della Banca Mondiale, l'educazione è proposta come essenziale per la produttività della amministrazione pubblica, per il lavoro nell'industria e nell'agricoltura e per il commercio, essendo che nei Paesi in via di sviluppo la più grande urgenza è nella maggiore formazione tecnica per adempiere alla necessità di mano d'opera per il governo, l'industria, l'agricoltura ed il commercio, oltre a favorire un ingresso più ampio di persone nelle istituzioni di istruzione.

La Banca Mondiale, come insegna Jones (1997), diffonde idee sulla educazione e condiziona i Paesi ad applicarle tramite discorsi e finanziamenti, conformando le agenzie di cooperazione e la comunità accademica, promuovendo politiche, valori e pratiche nel settore educativo, imponendo un modello economico di sviluppo in conformità di interessi parziali di entità pubbliche e *corporations*. La Banca Mondiale ha diversi testi sulle politiche specifiche di istruzione, il primo è del 1971, a cura di Robert McNamara (1968-1981), chiamato *Education sector working paper*, e il modo in cui l'educazione è trattata porta alla sua privatizzazione, sregolatezza, mercerizzazione e globalizzazione.

L'Organizzazione per la Cooperazione Economica Europea, fondata nel 1947, e che nel 1961 ha cambiato nome in Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), ha grande affinità con la Banca Mondiale, poiché fornisce informazioni alla stessa Banca Mondiale sulla performance dell'educazione nei diversi Paesi. Come spiega Charlot: "Na área da educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE. [...] A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação." (2007). L'OCSE influenza l'istruzione nei Paesi tramite la produzione di informazioni che condizionano la presa di decisione. Ad esempio, in Brasile c'è il *Programme for International Student Assesment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA), che è condotto dall'Istituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), un organo del Ministero dell'Istruzione che promuove studi, ricerche e valutazioni sul Sistema Educativo Brasiliano per finanziare politiche pubbliche educative, essendo il PISA un programma di valutazione triennale sviluppato e coordinato dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, producendo indicatori che dopo condizionano l'elaborazione di politiche pubbliche per l'istruzione di base.

L'Organizzazione Mondiale del Commercio (OMC) tratta l'educazione come uno dei servizi negoziabili all'interno dell'Accordo Generale sul Commercio di Servizi (AGCS – General Agreement on Trade in Services, GATS). Dal 1998, tramite una nota inviata su richiesta del Consiglio del Commercio di Servizi al Segretariato dell'Organizzazione Mondiale del Commercio (2006), è stato proposto il trattamento

di prestatori di servizi privati di istruzione per come inclusi nella categoria di servizio commerciale e soggetti alle norme dell'OMC, riducendo l'educazione ad un servizio commerciale nel mercato, e l'allievo a consumatore, rinforzando la creazione di un mercato nel campo educativo.

Ribeiro (2006) chiarisce che l'educazione in questo elenco del GATS è dovuta all'influenza di Paesi che identificano il potenziale di aumentare i profitti nel mercato di servizi educativi, come Stati Uniti, Australia e Nuova Zelanda, poiché grandi *corporations* hanno l'interesse di ridurre o eliminare le barriere create dal governo nella sua attività economica internazionale. Come afferma Sinclair (2000, p. 3): "Many developed country service negotiators and WTO<sup>7</sup> staff appear to be ardent, even fervent, advocates of promoting commercialization, privatization and deregulation of services through an expanded GATS."

### **L'educazione nel Brasile e la globalizzazione economica della società di mercato**

Il Brasile segue questa tendenza stabilita dagli organismi internazionali. Non c'è, ad esempio, limitazione o restrizione legale all'investimento di capitale straniero nell'educazione brasiliana, gruppi stranieri possono acquisire istituzioni di istruzione nazionali o partecipare e controllare istituzioni di istruzione quotate in borsa. Esempi di istituzioni di istruzione universitarie quotate in borsa sono la Kroton Educacional (fusa con l'Anhanguera), la Estácio Participações, la Gaec Educação, la Ser Educacional, la Somos Educação.

La nordamericana Laureate International ha acquisito l'Anhembí Morumbi; la Estácio de Sá ha partecipazione maggioritaria di azionisti dei gruppi americani Oppenheimer, Coronation, Fidelity e Advent Internacional; la Advent Internacional, che sta aumentando i suoi investimenti nella Estácio de Sá, già controlla la Kroton Educacional; i britannici della Pearson hanno acquisito i sistemi d'istruzione COC, Pueri Domus e Don Bosco. È bene notare che la fusione tra la Kroton Educacional e l'Anhanguera ha generato nel Brasile un grandioso conglomerato educativo, con un valore di mercato stimato in R\$ 12.000.000.000,00 (dodici miliardi di reais). Recentemente è stata tentata la fusione tra la Estácio de Sá con la Kroton, il che significherebbe 1,5 milioni di allievi, 1.080 poli di formazione a distanza e 213 campus, però, questa fusione è stata bocciata nel 2017 dal Tribunale del Consiglio Amministrativo di Difesa Economica del Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade), giacché risulterebbe in un accumulo di mercato che genererebbe quote di mercato e monopolio in mercati locali, ostacolando anche l'entrata di nuove imprese nel mercato dell'istruzione, e anche concentrerebbe

---

<sup>7</sup> World Trade Organization (Organizzazione Mondiale del Commercio) [N.d.R.].

il mercato nella modalità di formazione a distanza (FAD), poiché la Kroton oggi domina il 37% di questo mercato e, dopo questa fusione, passerebbe al 46%.

L'internazionalizzazione dell'istruzione promossa dagli interessi mercantili è un duro colpo all'alta dignità accademica, imponendo obiettivi di mercato che contraddicono e limitano frontalmente lo spirito accademico. Assumendo docenti squalificati per ridurre i costi, promuovendo la massificazione dell'istruzione e processi selettivi poco rigorosi, si riduce l'educazione ad una merce per riempire delle classi, non si investe nella qualità dell'istruzione o nelle infrastrutture. Attraverso la formazione a distanza si ricercano cifre maggiori con l'applicazione di meno denaro e maggiori profitti, e si perde l'autonomia della produzione di conoscenza nel Brasile. Il risultato è un'istruzione più superficiale nel Paese, oltre a compromettere la sovranità nazionale; l'educazione è ridotta a *Ausbildung* (allenamento) e non più *Bildung* (formazione), atrofizzando la personalità umana e reificando la coscienza, rendendo artefatto il sapere.

La tendenza è adattare l'istruzione superiore alle necessità tecnoeconomiche e ridurre la formazione umanistica, giacché l'umanesimo è inteso come un lusso, e la società di mercato dà più importanza alle abilità e competenze al servizio del mercato, specialmente le conoscenze di calcolo e quantitative, compromettendo le conoscenze riflessive, qualitative e l'autoconoscenza.

La tendenza del secolo XXI è quella di monopolizzare il servizio educativo come merce e stabilire sempre più accordi commerciali in questa area, con grandi *corporations* transnazionali che acquistano partecipazioni nel settore. L'università subordinata all'economia della conoscenza, di per sé, non è un male, la grande problematica nasce con un'economia gestita senza compromessi con l'alta cultura, con la formazione umanistica, con la ricerca di qualità, che non investe né valorizza i suoi intellettuali, ossia, il grande problema è la gestione dell'economia all'interno di una schizofrenia, giacché se l'economia progredisce con sanità i risultati sarebbero accademicamente migliorativi. Tutto questo fa parte dello spirito del tempo presente, ma è importante che esista dialettica, nelle parole di Morin (2016): "la universidad no debe únicamente adaptarse al presente, también debe adaptar el presente a su misión transecular" (p. 55).

Quindi, gli intellettuali devono conservare il proprio patrimonio e l'intelligenza per fare dialettica costruttiva con le trasformazioni del mondo presente, perché la società storicamente è mutevole, e c'è bisogno che i cambiamenti siano sempre diretti ad un maggior progresso. La maggiore responsabilità dell'asfissia intellettuale all'interno dell'università è soprattutto degli stessi intellettuali, che devono assumere il proprio ruolo nella costruzione qualitativa dell'educazione, conservando ed evolvendo l'impegno con la dignità dell'insegnamento, ricollegando l'università alla sua *mission* di *alma mater* del sapere e di formazione umanistica. A proposito, è questo lo scopo delle politiche pubbliche educative dei Paesi occidentali, delle Costituzioni, dei Patti Internazionali dei Diritti Umani, che versano sull'educazione

come un diritto umano fondamentale. Pertanto, c'è un campo aperto per grandi realizzazioni.

Si può prendere come esempio l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), che è una agenzia specializzata delle Nazioni Unite (ONU) del 16 novembre 1945, con sede in Parigi<sup>8</sup>. Nel preambolo dell'Atto Costitutivo dell'UNESCO c'è scritto: "since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed" (UNESCO, 2014, p. 7). Con l'educazione, la scienza e la cultura è possibile perfezionare la mente degli uomini, restituendo la dignità. Nello stesso preambolo è scritto ancora: "the wide diffusion of culture, and the education of humanity for justice and liberty and peace are indispensable to the dignity of man and constitute a sacred duty which all the nations must fulfil in a spirit of mutual assistance and concern".

L'UNESCO propone il *lifelong learning*; la circolazione della conoscenza scientifica e politiche per la sostenibilità; la soluzione di sfide sociali e etiche emergenti; protegge la pluralità culturale, il dialogo interculturale e la cultura della pace; capisce che è possibile sviluppare società di conoscenza inclusive tramite l'informazione e la comunicazione. Il diritto all'educazione è riconosciuto dalla Organizzazione delle Nazioni Unite sin dalla sua fondazione attraverso la *Carta dell'ONU* del 1945, nella proclamazione della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948, e nella *Convenzione sulla Lotta contro la Discriminazione nell'Istruzione*, del 1960, approvata dalla Conferenza Generale dell'UNESCO, che definisce "l'istruzione" nell'articolo 1°: "la palabra 'enseñanza' se refiere a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de esta y las condiciones en que se da" (UNESCO, 1961, p 119). Il 25 settembre 2015 l'ONU ha approvato l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, attraverso l'impegno dei 193 Stati-membri dell'ONU in 17 obiettivi globali per i prossimi 15 anni, tra cui quello di promuovere l'educazione di qualità nelle proprie nazioni in base all'obiettivo 4: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".

L'UNESCO (1998), tra il 5 e il 9 ottobre 1998, ha promosso la Conferenza Mondiale sull'Educazione Superiore a Parigi, avendo elaborato la *Dichiarazione Mondiale sull'Istruzione Superiore per il XXI secolo*, in cui l'educazione non è affrontata come un servizio commerciale, ma come un diritto. Nel documento *Higher education in a globalized society*, l'UNESCO (2004) afferma che l'inclusione dell'educazione nel GATS è già una realtà, in modo che ogni nazione ha la libertà per definire i limiti della partecipazione del servizio educativo straniero e l'accesso al mercato nazionale, avvertendo, però, la preoccupazione della comunità accademica con il fatto che l'OMC non ha competenza nel settore educativo. L'UNESCO (1998),

---

<sup>8</sup> Nel 2017 gli Stati Uniti e Israele hanno lasciato l'UNESCO, adducendo la giustificazione secondo cui l'UNESCO starebbe adottando politiche anti-israeliane.

nell'articolo 6, linea "d" della *Dichiarazione Mondiale sull'Istruzione Superiore per il XXI secolo: visione e azione*, così si posiziona sull'educazione superiore:

En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.  
(p. 24)

Morin (2016) afferma quanto segue: "El humanismo está en regresión debido a la presión tecnoeconómica" (p. 85). L'umanesimo e l'ontologia stanno lasciando spazio ad una tecnicizzazione e reificazione delle coscienze, non tanto in virtù di una pura pressione tecnoeconomica, come afferma Morin, ma più come pressione della schizofrenia che assola il mondo tecnoeconomico, imponendo ostensivamente tramite il potere e i soldi il suo stampo sulle sfere d'azione dell'alta cultura, e a causa della mancanza di impostazione degli intellettuali nella *leadership* dei processi di trasformazione contemporanei.

Intanto, si osserva che sussistono spazi e grandi possibilità perché l'università contribuisca alla formazione umanistica, tramite la libertà di costruire spazi per una pedagogia che fornisca strumenti capaci di responsabilizzare le persone a costruire il proprio progetto di natura, a superare l'inferiorità ed a raggiungere la maggioranza spirituale, una pedagogia compatibile allo sviluppo integrale dell'essere umano, costituendo menti autonome, autosufficienti intellettualmente e capaci di essere funzione sociale alla sanità della società del presente, come propone la pedagogia ontopsicologica (Meneghetti, 2007b).

## **Il Brasile nella visione umanistica ontopsicologica: punti di forza e criticità**

Antonio Meneghetti, fondatore dell'Ontopsicologia, è uno scienziato che ha dedicato la sua intera esistenza alla comprensione dell'umano, dalla cura fisica fino alle sommità metafisiche. Nella sua opera, egli riserva ampio spazio all'umanesimo, in particolare nella monografia *Dall'Umanesimo storico all'Umanesimo perenne* (Meneghetti, 2011a). Qui l'autore, oltre a delineare i fondamenti essenziali del pensiero umanistico nelle sue diverse sfaccettature, introduce e definisce l'"umanesimo ontologico", radicale a qualunque altro, in quanto basato sul principio fondante ognuno di noi: l'essere.

Nel corso della sua attività scientifica, Meneghetti ha più volte indicato il Brasile come un Paese in cui è possibile recuperare e attualizzare i principi umanistici, in quanto – al di là del sabotaggio intellettuale accennato in precedenza – in questa terra si sono conservati valori altrove persi.

Ad esempio, in *Sistema e personalità* (Meneghetti, 2007c) definisce il Brasile come una delle nazioni in cui si strutturerà “il futuro linguaggio di valore in funzione di tutto l’umano terrestre” (p. 18), mentre ne *La crisi delle democrazie contemporanee* (Meneghetti, 2010) spiega che attualmente “è il Brasile il Paese dove è più alta la sensibilità democratica in senso civico, anche se non ancora ben organizzata” (p. 11).

Secondo Meneghetti, il problema è che il Brasile ha “una civiltà straordinaria, ha tante cose in casa che non riesce però a documentare agli altri” (cfr. la conferenza tenuta a São Paulo nel marzo 2006). Quindi, il limite è psicologico e nasce dalla scarsa coscienza dei propri valori con sopravvalutazione degli altri Paesi.

Tale senso di inferiorità viene rinforzato dalla *pigrizia*, uno dei principali stereotipi in Brasile (Meneghetti, 2017, pp. 57-60), che frena la presa di protagonismo responsabile rallentando il salto evolutivo della straordinaria umanità brasiliana.

Tutto ciò appare tristemente evidente soprattutto nei giovani, in cui la superficialità di relazione con il mondo digitale non fa che rinforzare i limiti sopraesposti (Meneghetti (2011b)<sup>9</sup>.

È quindi essenziale partire proprio dalle nuove generazioni se vogliamo che il Brasile si responsabilizzi al proprio ruolo di traino di valori a funzione dell’umano e non continui a farsi colonizzare intellettualmente da interessi estranei. C’è bisogno di uno scatto di orgoglio intellettuale da parte dei più giovani, unito ad una coerenza di disciplina nello studio, perché la conoscenza è potere e l’intelligenza è la primaria forma di energia su questo pianeta (Meneghetti, 2007a, pp. 3-4).

A livello legislativo, un primo passo importante potrebbe essere quello di riorganizzare i curricoli educativi in modo che le discipline umanistiche riacquistino una posizione centrale. Ad esempio, cominciando dallo studio del greco e del latino, le lingue nelle quali – direttamente o indirettamente<sup>10</sup> – per molti secoli si sono tramandati gli scritti sull’uomo. Lingue il cui studio non è obbligatorio in Brasile, sebbene anche il portoghese nasca da queste due radici.

Diniz Heck (2013) indaga le cause che hanno determinato l’abbandono dell’insegnamento del latino in Brasile e tenta di riscattare tale studio come elemento portante nella formazione del giovane e nella preparazione della vita professionale dell’adulto. Formazione prevista dalla legislazione brasiliana, che all’art. 205 della Costituzione Federale del 1988 ben chiaramente esplicita: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com

---

<sup>9</sup> Meneghetti (2011b, pp.116-128) inserisce la “superficialità del potere digitale” tra i vizi principali della gioventù attuale.

<sup>10</sup> Direttamente: pensiamo alla produzione intellettuale dell’antica Grecia e del mondo romano. Indirettamente, nel senso che queste due lingue costituiscono la radice di vari idiomi, tra cui l’italiano, nei quali sono state prodotte opere umanistiche fondamentali.

a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

L'autrice sostiene che il primo obiettivo della conoscenza del latino è quello di comprendere l'umanesimo. La lingua latina, come “disciplina da humanidade (laica<sup>11</sup>)”, apre l'accesso a scritti di pensatori cui centro di interesse era l'uomo nella sua globalità esistenziale. Tuttavia, la portata di tali opere non è ponderabile senza una adeguata preparazione intellettuale, non solo sulla grammatica e sulla sintassi, ma anche sulla storia, cultura e filosofia romana.

Studiare profondamente un idioma non significa solo apprendere regole linguistiche<sup>12</sup>, ma aprire la mente su un nuovo mondo, immergersi in una cultura differente dalla propria, acquisire un punto di osservazione più ampio della realtà. Se poi questa lingua è frutto di una civiltà umanistica straordinaria – come è il caso sia di Roma sia del mondo greco – allora l'apprendimento si colora di una valenza formativa ancora maggiore.

Assaporare la dolcezza della poesia di Catullo o stupirsi di fronte all'essenzialità dello stile cesariano, appassionarsi degli eroi omerici o esercitare la propria capacità di comprensione ontologica del reale con il “venerando e insieme terribile”<sup>13</sup> Parmenide, riconoscere nella propria lingua una storia millenaria di grandi menti che danno orgoglio al nostro presente... Tutto questo suscita nello studente intelligente il piacere della conoscenza, quel piacere proprio dell'intelletto umano che ci fa ospiti privilegiati di questo pianeta.

La cultura umanistica nutre l'intelligenza dell'uomo. È una cultura trasversale, che va al di là dei popoli e delle nazioni. È fatta di autori che, in piccolo o in grande, hanno colto e descritto – ognuno a proprio modo – aspetti della dignità e della bellezza di essere uomini.

Alcuni di questi autori sono veramente speciali. E così, ancora oggi, dopo 700 anni dalla prima edizione, l'insegnamento del classico per eccellenza della cultura

---

<sup>11</sup> Dalle parole di Diniz Heck, emerge che lo studio del latino in Brasile ha subito a lungo l'influenza della Chiesa che, secondo questa autrice, non permette una “fusione di orizzonti” tra passato e presente, tra opera e lettore. Pertanto, è necessario “rompere questa tradizione religioso-scolastica” per aprire ed ampliare gli orizzonti che uno studio del genere può offrire.

<sup>12</sup> È interessante risalire quanto lo studio del latino sia utile anche all'apprendimento di altre lingue, neolatine (italiano, portoghese, francese, spagnolo) e non (inglese, tedesco, russo etc.). Tra i numerosi studi al riguardo, cfr. Portella (1985). Cfr. anche Holliday (2012) per i dettagli su una estesa ricerca condotta tra il 1921 e il 1924 dall'American Classical League, che ha dimostrato i benefici che la conoscenza del latino offre agli anglosassoni non solo nella comprensione dei termini derivati dal latino, ma anche nella lettura e comprensione di testi inglesi, nonché nella grafia.

<sup>13</sup> Così lo definisce Platone nel *Teeteto* (183 E – 184 A).

umanistica – la *Divina Commedia* di Dante Alighieri<sup>14</sup> – è obbligatorio nei licei italiani. Inoltre, alcuni anni fa, il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca della Repubblica Italiana ha avviato il progetto *Leggere Dante oggi*<sup>15</sup>, con la seguente motivazione:

Nel quadro delle iniziative volte a promuovere nella scuola un adeguato ritorno allo studio diretto dei classici della letteratura italiana quale terreno insostituibile per un confronto critico con la tradizione e per una efficace educazione umana e civile delle giovani generazioni [...] Scopo precipuo del Progetto è la riaffermazione della centralità della figura di Dante come una delle massime espressioni vive e operanti nella civiltà europea e occidentale. La sua opera, universale per vastità e profondità dei temi affrontati [...] In considerazione della ricchezza di contenuti e di stimoli offerti dall’opera di Dante, emblematica come indagine complessiva sul sapere umano, sull’importanza e potenza del linguaggio, sul succedersi ed incontrarsi di diverse civiltà e culture, è necessario che ciascuna istituzione scolastica, nell’ambito della propria autonomia, elabori un percorso didattico che preveda un approccio all’opera dantesca adeguato al livello, alle capacità e all’età degli studenti, nonché alle caratteristiche dei diversi indirizzi di studio.

Purtroppo, gran parte degli studenti brasiliani non ha cognizione di un’opera universale di tale portata. “Universale” perché non circoscrivibile alla sola realtà italiana, ma trasferibile in qualunque ambito in cui protagonista sia l’uomo. A tal proposito, è interessante il punto di vista di Meneghetti (2011a, p.53-54) che così commenta la creazione del videogioco *Dante’s Inferno* ad opera della statunitense Electronics Arts:

[...] Alighieri in versione guerriera lotta nell’Inferno per salvare Beatrice dalle grinfie di Lucifero. Ad uno come me queste cose fanno semplicemente rigetto, perché per comprendere Dante Alighieri è necessaria una superiorità raffinata di spirito e cultura: darlo in un videogioco con due/tre frasi significa distruggere, non Dante Alighieri o la cultura italiana o di un altro Paese, ma le ricche radici dell’identità uomo e quindi deprivere l’umano di quegli orizzonti e di quelle fonti che, se capite e bevute, fanno eterno l’umano. Dalle grandi conoscenze s’impara come l’uomo può eternare se stesso.

Fonti e conoscenze, quindi, che rendono eterno l’essere umano. Radici della nostra identità come uomini. Superiore raffinatezza di cultura e di spirito. Forse varrebbe la pena, come integrazione allo studio dei grandi autori nazionali (Augusto dos Anjos, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Érico Veríssimo, Graciliano

---

<sup>14</sup> Il titolo originale dell’opera è *Comedia*. L’aggettivo “divina” fu usato per primo da Giovanni Boccaccio (1313-1375), celeberrimo autore del *Decameron* e profondo estimatore dell’Alighieri, e venne stabilmente introdotto nella edizione veneziana del testo nel 1555. Le prime due cantiche (*Inferno* e *Purgatorio*) furono probabilmente divulgate negli anni in cui Dante (1265-1321) era ancora vivo, mentre la pubblicazione del *Paradiso* è postuma.

<sup>15</sup> Consultabile su: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/prot1482\\_07.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/prot1482_07.shtml).

Ramos, João Guimarães Rosa, Jorge Amado, José de Alencar, Lima Barreto, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Mario de Andrade, Mário Quintana, Monteiro Lobato, etc.), avviare anche lo studio della *Divina Commedia* nelle scuole brasiliane e promuovere una conoscenza profonda delle lingue greca e latina<sup>16</sup>, con parallela formazione di docenti competenti<sup>17</sup> e produzione di manuali di studio adeguati alle peculiarità della lingua portoghese.

## Riferimenti Bibliografici

- Alighieri, D. (1472). *Comedia [Divina Commedia]*. Foligno: Numeister & Angelini.
- Aristotele. (2012). *Etica Nicomachea. Volume secondo. 11. ed.* Milano: RCS Libri, 2012. VI, 1139b.
- Ávila, C. (1986). Filosofia no II grau: Documento de Brasília. En *A Política da Filosofia no II grau*. Rio de Janeiro: SEAF.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon & Schuster.
- Bosi, A. (1983). Cultura Brasileira. En D.T. Mendes (Coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carminati, C.J. (2004). Des-Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil. *Revista Linhas*, 5(2), 317-331.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no mercado. *Sísifo, Revista de ciências da educação*, (4). Recuperado de [http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala6\\_ativ4.pdf](http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala6_ativ4.pdf).
- Chauí, M. (1982). Ensinar, Aprender, Fazer Filosofia. *Revista do ICHL*, 2(1), 1-10.
- Council for Trade in Services – Organização Mundial do Comércio. S/C/W/49 – Education services – Background Note by the Secretariat. 23 settembre 1998. Recuperado de [https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/FE\\_Search/FE\\_S\\_S001.aspx](https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/FE_Search/FE_S_S001.aspx).
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?. *Educação & sociedade*, 25 (87). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>.
- Diniz-Heck, M.R. (2013). *O ensino do Latim no Brasil: objetivos, método e tradição* (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Gomes Carneiro, S.R. (2017). *A Filosofia enquanto estudos e práticas*. Recuperado de <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura* (Carlos Neto Coutinho, trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Heyneman, S.P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, 23, 315-337. Recuperado de <http://www.vanderbilt.edu/peabody/heynean/PUBLICATIONS/HistoryandProblems.pdf>.

---

<sup>16</sup> In uno spirito di riscatto della formazione umanistica integrale che caratterizzava le prime università medioevali, nel Corso di Bacharelado in Ontopsicologia presso la Antonio Meneghetti Faculdade, lo studio del latino e del greco è obbligatorio per gli studenti già nel primo modulo, all'interno della disciplina *Fundamentos Filológicos e Linguísticos* (cfr. <https://faculdadeam.edu.br/graduacao/bacharelado-em-ontopsicologia>).

<sup>17</sup> La scarsa preparazione dei professori può invalidare qualsiasi risultato. Ad esempio, negli anni precedenti alla dittatura, in Brasile era stato promulgato il decreto legge n. 4.244 del 9 aprile 1942 (noto come “Legge Capanema”), una buona normativa che mirava alla formazione integrale dell'adolescente, da un punto di vista intellettuale e spirituale. Al suo interno, le discipline umanistiche, *in primis* il portoghese e le lingue straniere, assumevano un ruolo centrale. Purtroppo, i propositi di tale decreto non sono stati raggiunti a causa della non sufficiente formazione dei docenti, che ha determinato in seguito pregiudizi sugli studi classici in Brasile. Per approfondimenti, cfr. Diniz Heck (2013, p. 28).

- Hobbes, T. (s.f). De cive. In *Elementae Philosophiae, in tre parti: De Corpore, De Homine, De Cive. Parigi, 1642-1658.*
- Holliday, L.R. (2012). The Benefits of Latin? *Educational Research Quarterly, 36*(1), 3-12.
- Jaspers, K. (1959). *The idea of the university*. Boston: Beacon Press.
- Jones, P.W. (1997). On world bank education financing. *Comparative Education, 33*(1), 117-129.
- Meneghetti, A. (2007a). *La psicologia del leader*. 3. ed. Roma: Ontopsicologia Editrice.
- Meneghetti, A. (2007b). *Pedagogia ontopsicologica*. 4 ed. Roma: Ontopsicologia Editrice.
- Meneghetti, A. (2007c). *Sistema e personalità*. 4. ed. Roma: Ontopsicologia Editrice.
- Meneghetti, A. (2010). *La crisi delle democrazie contemporanee*. 2. ed. Roma: Ontopsicologia Editrice.
- Meneghetti, A. (2011a). *Dall'umanesimo storico all'umanesimo perenne*. 2. ed. Roma: Ontopsicologia Editrice.
- Meneghetti, A. (2011b). *I giovani e l'etica ontica*. 2. ed. Roma: Ontopsicologia Editrice.
- Meneghetti, A. (2017). *Antonio Meneghetti sobre... Jovens e realidade cotidiana*. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti.
- Merler, A. (1988). *Politiche sociali e sviluppo composito*. Sassari: Iniziative Culturali.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir*. Barcelona: Paidós.
- ONU. (1945). *Carta da ONU*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm).
- ONU. (s.f.) *The universal declaration of human rights*. Recuperado de <http://www.un.org/en/documents/udhr/>.
- ONU. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&referer=http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&referer=http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/&Lang=S).
- Organização Mundial do Comércio. (1995). *Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços*. Recuperado de [http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl\\_1244492330.pdf](http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1244492330.pdf).
- Ortega y Gasset, J. (1987). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza.
- Platone. (1935). *Teeteto* (C. Guzzo, trad.). Napoli: Luigi Loffredo Editore.
- Plauto, T.M. (1994). *Asinaria*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Portella, O.O. (1985). Função propedêutica do latim no ensino do inglês. *Revista de Letras, 34*(1), 123-144.
- Ribeiro, G.F. (2006). Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior? *Revista Brasileira de Política Internacional, 49*(2). 2006. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v49n2/a08v49n2.pdf>.
- Rodrigues, C. (2015). *A tarefa monumental de Sociologia e Filosofia*. Aprile 2015. Recuperado de <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/a-tarefa-monumental-de-sociologia-e-filosofia/>.
- Ruggiu, L. & Reale, G. (1991). *Parmenide, Poema sulla Natura*. Milano: Rusconi.
- Santos, B. d. S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. Porto: Afrontamento.
- Sinclair, S. (2000). GATS: how the world trade organization's new 'services' negotiation threaten democracy. En *Canadian Centre for Policy Alternatives*. Recueprado de <http://www.ratical.org/globalize/GATSummary.pdf>.
- Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). (1978). A reforma do ensino e a filosofia no II grau. *Correio do Povo*. Porto Alegre.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. v. 9. *Coleção Prospectiva*. São Paulo: Cortez.
- Terenzio Afro, P. (1967). *Heautontimorumenos*. Torino: Einaudi.

- UNESCO. Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. En *Basic texts*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002269/226924e.pdf#page=6>.
- UNESCO. (1961). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119>.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. In: *UNESCO. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Tomo I: Informe final*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Higher education in a globalized society: UNESCO Education Position Paper*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf>.